**СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ** **1/2008**
(научно-теоретическое издание)

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

**Главный редактор:**
***В. А. Беловолов***

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

**Редакционная коллегия:**
***А. Ж. Жафяров***
***С. П. Беловолова***
***Р. О. Агавелян***
***В. С. Нургалеев***
***В. А. Ситаров***
***Т. Н. Петрова***
***Т. К. Клименко***

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

**Редакционный совет:**
***А. Н. Алексеев*** (Якутск)
***Р. М. Асадулин*** (Уфа)
***С. А. Гильманов*** (Ханты-Мансийск)
***Д. А. Данилов*** (Якутск)
***В. А. Дмитриенко*** (Томск)
***И. Ф. Исаев*** (Белгород)
***Л. И. Лурье*** (Пермь)
***В. П. Казначеев*** (Новосибирск)
***Н. Э. Касаткина*** (Кемерово)
***Л. Н. Куликова*** (Хабаровск)
***В. М. Лопаткин*** (Барнаул)
***В. И. Матис*** (Барнаул)
***А. Я. Найн*** (Челябинск)
***В. П. Никишаева*** (Бийск)
***А.. Н. Орлов*** (Барнаул)
***С. М. Редлих*** (Новокузнецк)
***В. Ф. Романов*** (Магнитогорск)
***Г. И. Саранцев*** (Саранск, Мордовия)
***Ю. В. Сенько*** (Барнаул)
***А. И. Субетто*** (Санкт-Петербург)

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.
Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.
Ссылка на журнал обязательна.

Оператор электронной верстки: *А. Ю. Лапухин*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, НГПУ.
Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. http://www.sp-jornal.ru
E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru
Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 37,45. Уч.-изд. л. 25,09.
Подписано в печать: 27.12.07. Тираж 1000 экз. Заказ № 1181.
ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1. Тел/факс: (383) 226-40-13

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

(scientific theoretical edition)

Digest

**1/2008**

***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***

Editorial Council:

***Chairman: V. A Slastyonin***

Editorial Board:

***Chairman: P. V. Lepin***

Members:

*A.* ***Zh. Zhafyarov***
***S. P. Belovolova***
***R 0. Agavelyan***
***V S. Nurgaleyev***
*V.* ***A. Sittarov***
***T. N. Petrova***
***T. K Klimenko***

Members:

***A.*** *N.* ***Alexeyev (****Yakutsk)***
***It. M. Assadulin*** *(Ufa)*
***S. A. Gilmanov*** *(Khanty-Mansiysk)*
***D. A Danilov*** *(Yakutsk)*
*V. A.* ***Dmitriyenko*** *(Tomsk)*
***I. F. Isayev*** *(Belgorod)*
***L. I. Lurye (Perm)***
*V.* ***P. Kaznacheyev*** *(Novosibirsk)*
*N.* ***E. Kasatkina*** *(Kemerovo)*
***L.*** *N.* ***Koolikova*** *(Khabarovsk)*
*V. M.* ***Lopatkin*** *(Barnaul)*
***V. I. Matis*** *(Barnaul)*
***A. Ya. Nine*** *(Chelyabinsk)*
***V. P. Nikishayeva*** *(Biysk)*
***A.*** *N.* ***Orlov*** *(Barnaul)*
***S. M. Redlikh*** *(Novokuznetsk)*
***G. I. Sarantsev*** *(Saransk, Mordovia)*
***Yu. V. Senko*** *(Barnaul)*
***A. I. Subetto*** *(St Petersburg)*

ISSN 1813-4718

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

**СОДЕРЖАНИЕ**

Раздел I. **Методология педагогического исследования**

***Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына.*** Определение научных результатов исследования.....

Раздел II. **Концептуальные основания философии образования**

***Т. Ф. Терегулов***. Становление сознания – монистический подход

Раздел III. **Профессиональное образование**

***В. А. Сластенин.*** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования.....

***А. И. Субетто.*** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России.....

***М. Н. Ахметова.*** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий.....

***Вал. А. Луков, Вл. А. Луков.*** Тезаурусный подход в гуманитарных науках.....

***Л. А. Шипилина.*** К вопросу о разработке компетентностной характеристики магистра педагогики.....

***Ю. Н. Егорова***. Специализация как контекст профессионального выбора будущего социального педагога.....

***О. Л. Осадчук.*** Профессиональная надежность педагога как педагогический феномен

***Ю. Ю. Лушников.*** Модель организации военно-профессиональной подготовки в условиях гражданского вуза.....

***Е. А. Евсецова.*** Системно-синергетический подход к совершенствованию качества обучения истории педагогики.....

***И. И. Макашина.*** Морфологическая структура содержания образования будущих менеджеров морского торгового флота.....

Раздел IV. **Языковая культура**

***А. А. Чернобров.*** Религиозная культура и религиозный дискурс.....

***Н. В. Евдокимова.*** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции.....

Раздел V. **Формирование культуры личности**

***Н. Е. Щуркова.*** Психологические механизмы педагогики нежности

***Л. А. Барановская.*** К вопросу о ценностной структуре социальной ответственности...

***В. В. Игнатова, Е. Н. Мартьянова, В. С. Нургалеев.*** Роль театрализации в формировании коммуникативного имиджа будущего инженера.....

***Ю. В. Денисенко.*** Социально-педагогические условия и принципы нравственного воспитания студентов в вузе.....

***М. А. Бирюкова***. Развитие способности к профессиональному общению на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций.....

***И. В. Маричев.*** Культурно-образовательное пространство морского вуза.....

***Ю. В. Слесарев.*** Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента.....

Раздел VI. **Информационные и педагогические технологии**

***А. И. Федоров.*** Информатизация в контексте современных тенденций развития высшего образования.....

***Л. Х. Зайнутдинова, О. А. Сенина.*** Электронные учебные пособия для самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы.....

***А. В. Копеин, Е. А. Пахомова.*** Развитие информационно-образовательной среды вуза..

***Н. И. Шипулин, С. А. Майдуров.*** Формирование информационно-образовательной среды учебного заведения на основе проектной культуры.....

***Л. Х. Зайнутдинова, В. Н. Миронов*** Формирование специальных инженерных компетенций средствами электронного практикума.....

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

***Г. Н. Волков.*** Глубокоуважаемые единомышленники! Дорогие товарищи, друзья! Любимые дети и внуки!.....

***З. Б. Цаллагова***. Рецепты народного воспитания.....

***Э. В. Екеева.*** Этническая ономастика как образно-знаковая система национальной культуры.....

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

***И. Н. Белых, В. В. Игнатова.*** Особенности становления нравственного воспитания в педагогической практике школ Приенисейской Сибири в 1917–1930 гг. .....

Раздел IX. **Повышение качества школьного образования**

***М. И. Болотова.*** Событие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности.....

***И. М. Ильиных.*** Дополнительное образование как пространство развития социальной активности молодежи.....

***Л. Е. Петрова.*** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения.....

***О. А. Скрябина.*** О принципах реализации когнитивно-коммуникативного подхода в обучении текстооформляющей деятельности учащихся 10–11 классов.....

***О. В. Петунин.*** Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе в отечественной педагогике.....

***К. В. Чернобабова***. Информационно-коммуникационные технологии в проектной деятельности учащихся.....

***Е. В. Ситнова.*** Психолого-педагогические аспекты развития парадоксальности мышления при обучении физике в средней школе.....

***Е. П. Гончарова.*** Профильное музыкальное обучение в условиях рынка образовательных услуг.....

Раздел X. **Повышение квалификации педагогических кадров**

***Е. В. Лопанова***. Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации.....

***Т. В. Поданёва.*** Развитие профессионально-личностного взаимодействия специалистов ДОУ в процессе повышения квалификации.....

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

***Г. В. Ленок, Д. В. Пивень, А. Г. Рахманова, Е. В. Одареева.*** Тренинговые формы обучения в непрерывном образовании медицинских специалистов по проблеме ВИЧ-СПИД.....

***М. В. Славгородская.*** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате..

Раздел XII. **В диссертационных советах**

**Информация о диссертационных советах**.....

**Правила оформления статей**.....

**Авторы номера**.....

CONTENTS

**Section I. Methodology of Pedagogical Research**

***N. A. Vershinina, N. I. Zaguzov, S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsina.*** Definition of Scientific Results of Research....9

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

***F.Sh. Teregulov.*** Formation of Consciousness-The Monistic Approach....33

Section III. Vocational Training

***V. A. Slastyonin.*** The Person-Centered Technologies of Pedagogical Vocational Training..49
***A. I. Subetto.*** Conceptual Theoretical Basis of Solving the Problem of Quality of Education in Russia....75
***M. N. Akhmetova.*** Social and Pedagogical Determinants of Teacher's Readiness for Planning and Realization of Educational Technologies....87
***Val. A. Lukov, Vlad. A. Lukov.*** The Thesaurus Approach in the Humanities....105
***L. A. Shipilina.*** On the Question of Competence Characteristics of Master's Degree in Pedagogics....114
***Yu. N. Yegorova,*** Specialization as Context of Professional Choice for the Future Social Teacher....127
***0. L. Osadchuk.*** Professional Reliability of the Teacher as a Pedagogical Phenomenon....136
***Yu. Yu. Lushnikov.*** A Model of Organization of Military Vocational Training in Conditions of Civilian Higher School....147
***Ye. A. Yevsetsova.*** The Systematic Synergetic Approach to Improving the Quality of Teaching History ofPedagogics....153
***1.1. Makashina.*** Morphological Structure of the Contents of Education of the Future Managers of Merchant Fleet....162

Section IV. Language Culture

***A. A. Chernobrov.*** Religious Culture and Religious Discourse....172
***N. V. Yevdokimova.*** Development of Students' Cognitive Ability in Process of Formation of Multilingual Receptive Competence....182

Section V. Formation of Culture of The Person

***N. E. Shchurkova.*** Psychological Mechanisms in Pedagogics of Tenderness....191
***L. A. Baranovskaya.*** On the Question of Structure of Values in Social Responsibility....204
***V. V. Ignatova, Ye. N. Martyanova, V. S. Nurgaleyev.*** The Role of Dramatizing in Formation of Communicative Image of the Future Engineer....212
***Yu. V. Denisenko.*** Social and Pedagogical Conditions and Principles of Moral Education of Students in Higher School....223
***M. A, Birjukova's,*** Development of Ability for Professional Dialogue on The Basis of the Complex of Educational Communicative Situations....231
***1. V. Marichev*** Cultural and Educational Space of Marine in Higher School....238
***Yu. V. Slesarev.*** Introduction of Moral Component into Vocational Training of Qualified Managers....246

Section VI. Information and Pedagogical Technologies

***L. Kh. Zainutdinova, O. A. Senina.*** Electronic Manuals for Students' Independent Work and Transition to Test Units....256
***A. V. Kopein, Ye. A. Pakhomova.*** Development of the Information and Educational Environment of Higher School.... 264
***N. I. Shipulin, S. A. Majdurov.*** Formation of the Information and Educational Environment on the Basis of Project Culture....275
***L. Kh. Zainutdinova, B. N. Mironov.*** Formation of Special Competences of Future Engineers by Means of an Electronic Practical Working Course....281

Section VII. Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space

***G. N. Volkov.*** Dear Adherents! Dear Comrades, Friends! Beloved Children and Grandchildren!.... 288
***Z. B. Tsallagova.*** Recipes of Ethnic Education.... 289
***E. V. Yekeyeva.*** Ethnic Omomastics as a Figurative Sign System of National Culture.....298

Section VIII. History of Pedagogical Theory and Practice

***I. N. Belykh, V. V. Ignatova.*** Features of Formation of Moral Education in Teaching Practice. Schools ofthe Yenisei Region of Siberia, 1917-1930....;....309

Section IX. Improvement of Quality of School Education

***M. I. Bolotova.*** With-Life as a Basis of Educational Space ofthe Child-Adult Community.... 318
***I. M. Ilyinykh.*** Additional Education as the Space for Development of Social Activity of Youth....327
***L. E. Petrova.*** Formation of Creative Abilities of Schoolchildren By Means of Painting in Conditions ofProfile Training....337
***O. A. Skryabina.*** On Principles of The Cognitive-Communicative Approach In Training The Text Generating Capacity of Pupils (10-11 Forms).... 344
***O. V. Petoonin.*** Stimulation of Cognitive Independence of Senior Students in Domestic Pedagogics....352
***K. V. Chernobabova.*** Information-Communication Technologies in Project Activity of Pupils....361
***Ye. V, Sitnova.*** Psychological and Pedagogical Aspects of Development of Paradoxical Thinking in Process of Teaching Physics at Secondary School.... 371
***Ye. P. Goncharova.*** Profile Musical Training in Conditions of Market of Educational Services.... 376

Section X. In-Service Training of the Pedagogical Staff

***Ye. V. Lopanova.*** Development of Professional Thinking of the Teacher During In-Service Training....382
***T. V. Podanyova.*** Development of Professional Personal Interaction of Pre-school Teachers During In-Service Training.... 392

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

*G. V. Lenok, D. V. Piven, A. G. Rakhmanova, Ye. V. Odareyeva.* Forms of Training in Continuous Education of Medical Specialists in AIDS.....399

Section XII. In Dissertation Councils

Information of Dissertation Councils.....421
Rules of Registration of Papers.....425
The Authors.....426

# РАЗДЕЛ I
# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*УДК 378.024+01*

***Н. А. Вершишина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына***

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Каждое диссертационное исследование завершается (по времени) формулировкой положений, выносимых на защиту. В такой формулировке, как правило, авторами диссертаций представляются «тезисы о ...». На наш взгляд, положения, выносимые на защиту – суть научные результаты исследования, обладающие научной новизной и теоретической значимостью. Поэтому каждое положение, вынесенное на защиту, должно быть квалифицировано как конкретный научный результат, оценивание которого производится путем сравнения с аналогами, уже признанными в науке.*

Попытаемся разобраться, существуют ли сегодня в методологии какие-либо требования, предъявляемые к научным результатам, поскольку соответствие полученных результатов этим требованиям, по сути, и подлежит оценке.

Чаще всего к результатам исследований относят научные знания: закономерности, факторы, условия, описание научных и эмпирических фактов, научное обоснование, введение и/или уточнение существующих понятий, обобщения, классификации, зависимости, типологии и др. И тем не менее эксперт, анализируя конкретное исследование, решает: что есть результат этого исследования?

В. М. Полонским была предпринята попытка распределения результатов исследования на группы по разным основаниям [4].

Первую группу составляют результаты – образы, представляющие форму научного постижения педагогических явлений и процессов, объектов педагогической реальности с целью объяснения этих явлений и поиска новых путей решения научной проблемы, а также интуитивные прогнозы возможных преобразований педагогической реальности. К ним автор относит идею, проблему, гипотезу.

Во вторую группу включены результаты, имеющие нормативное значение по отношению к планируемому преобразованию педагогической действительности: алгоритм, правило, принцип, прием, рекомендация.

Третью группу составили результаты-свойства процесса научного познания педагогической действительности, характеризующие его содержание с позиции целесообразности. Эти результаты описывают способы познания и преобразования педагогической реальности: подход, метод, средство.

Четвертую группу составили существенные результаты педагогического исследования, в которых отражены основные и устойчивые отношения между исследуемыми педагогическими явлениями или свойствами этих явлений и процессов. В эту группу включены закон, закономерность, тенденцию.

Пятая группа результатов – это выявленные факторы и причины успешности целенаправленного преобразования педагогической реальности в ходе ее научного познания: условия, требования, источники, документы, технические средства, ресурсы.

Шестая группа отражает объем теоретичности результата, содержательное наполнение которого может быть разным. В эту группу входят факт, определение, модель, концепция, теория.

Седьмая группа есть представление результатов систематизации разных типов и видов, получаемых в ходе исследования научно-педагогических знаний: система, хронология, типизация.

В зависимости от компонента структуры автор предлагает выделять три вида результатов: объектный, преобразующий и конкретизирующий.

Объектный компонент результата может быть представлен на общенаучном уровне, когда результат дается в обобщенной форме, безотносительно к области педагогики (концепция, типология, факторы, алгоритм, классификация, метод, гипотеза). На общепедагогическом и конкретно-педагогическом уровнях этот результат конкретизируется применительно к области педагогики с указанием условий, в которых он получен. Это наиболее полно представленный в исследованиях вид результатов.

Преобразующий компонент результата показывает изменения, происходящие с объектным компонентом, свидетельствует о дополнении, уточнении или других изменениях, происходящих с ним. По количеству он значительно уступает объектному компоненту.

Конкретизирующий компонент результата раскрывает различные условия, факторы и обстоятельства, влияющие на изменения объектного и преобразующего компонента (уточняет место и время, в границах которого проводится эксперимент, созданные для него условия и т. п.). Поскольку варианты уточнений по месту, времени, условиям и обстоятельствам безграничны, то этот вид результатов весьма часто встречается в диссертациях.

Н. В. Бордовская распределяет результаты на три группы: по времени фиксирования (конечные, итоговые и текущие); в зависимости от научных интересов и целей субъекта научно-педагогической деятельности (прямые и косвенные); по степени значимости (значимые и незначимые) [1].

Любая классификация или типология осуществляется тогда, когда необходимо получение нового знания об известных объектах, выявление внутренних связей, существующих между ними. Выдвижение типологии предполагает всегда привнесение идеи о существовании типов, гипотезу о неясных сущностях, лежащих в основе систематизации эмпирически данного многообразия явлений [7]. Какая же идея, гипотеза, теоретическая конструк-

ция может лежать в основе типологии результатов научного исследования? Классификация результатов исследования вообще, основанная только на видах результатов и не согласованная с какими-либо другими параметрами исследования, не дает информацию о том, что в принципе возможно в этом исследовании.

Попытаемся разобраться, можно ли еще до завершения исследования спрогнозировать его возможные результаты в плане приращения научных знаний? Совершенно очевидно, что ответ на этот вопрос находится в поле зависимости вида исследования и видов или типов ожидаемых научных результатов.

Вопрос о типологии (или видологии) научных исследований постоянно дискутируется, но *наиболее распространено (и нормативно закреплено) деление научных работ на три типа:*

– фундаментальные – ставят своей целью вскрыть, описать и объяснить те или иные явления, механизмы их действия и законы, управляющие ими;

– прикладные – выявляют способы применения познанных законов и закономерностей в практической деятельности;

– разработки – направлены на разработку для практиков не обходимых для их работы материалов, инструкций, методических средств и пособий.

По мнению В. Е. Гмурмана, сила этой типологии в том, что она ставит на первое место фундаментальные исследования. Но типология сохраняет противопоставление теоретических и прикладных аспектов научной деятельности, абстрагируясь от того, что термин «фундаментальный» ассоциируется с эпитетами «капитальный», «значительный». При оценке научных работ такая типология неизбежно приводит к ранжированию, связанному с престижем научного работника. Кроме того, она не учитывает важнейшего обстоятельства: поставленная проблема может быть по замыслу фундаментальной, но полученные результаты – ничтожными. В этом слабость приведенной классификации. Однако в русле этой классификации может быть использован подход к оцениванию результатов, связанный с рассмотрением контекста исследования. По замечанию Х. Лейси, в отличие от фундаментальных прикладные исследования не понятны вне их социального и экологического контекста.

В. С. Швырев выделяет два типа исследований (видимо, в соответствии с двумя стадиями развития науки) – эмпирическое и теоретическое. В качестве ведущего признака теоретического исследования автор называет способность теоретического познания ко все более глубокому проникновению в реальность. Общим признаком эмпирического исследования автор признает направленность познания на установление связей концептуального аппарата науки с реальностью, лежащей вне концептуальной сферы и, в конечном счете, выявляемой в живом созерцании. Эмпирическое исследование и последующая обработка его результатов проводятся в соответствующих обобщениях, классификациях, зависимостях и являются основным, решающим

средством формирования и развития научного знания на его эмпирической стадии. Главной целью любого исследования является получение научных (т. е. теоретических) знаний, следовательно, формы теоретизации эмпирического знания будут выглядеть следующим образом: типологии (в основании – концептуальные конструкции), первичные концептуальные объяснения, эмпирическая классификация.

Ограничим наши рассуждения о типах диссертационных исследований этим наиболее общим подходом и не будем углубляться в детали типологии, поскольку ученым пока не удалось разработать общеприемлемую типологию диссертаций по педагогической тематике. Хотя в этом направлении сделано уже немало. Нельзя не упомянуть предложенную В. Е. Гмурманом еще в 1967 г. типологию: теоретические исследования проблем педагогики; изучение и обобщение педагогического опыта; экспериментальные исследования в педагогике [5].

Интересен подход к типологизации В. М. Полонского. Ученый выделяет четыре типа педагогических исследований: информационные, концептуальные, квалиметрические и организационно-методические. Вероятно, этот перечень можно продолжить.

**Таким образом, в зависимости от принадлежности выполняемой диссертации к теоретическим или эмпирическим исследованиям в них должны быть представлены разные по уровню теоретического обобщения результаты.** Так, теоретические исследования, к которым большей частью могут быть отнесены фундаментальные работы, представляют собой осмысление достаточно большого количества фактов, их оценку с помощью логического мышления. В них охарактеризованы результаты изучения явления во взаимосвязи его элементов и сторон, показано построение абстракций на основе первичных обобщений. В этих исследованиях результаты скорее всего будут представлены в виде системного изложения теоретического знания, показа движения от одностороннего знания к многостороннему, создания абстракций на основе абстракций более обобщенного уровня. Результаты этих исследований направлены на обновление, углубление, расширение научных знаний. В эмпирических исследованиях обычно представлены обобщения, классификации, зависимости, закономерности, тенденции, описание отдельных фактов (примеров опыта работы школ и учителей), а в качестве результатов выступают типологии, первичные концептуальные объяснения, эмпирические классификации.

В целях выявления возможного перечня получаемых в диссертационных исследованиях результатов авторами данного издания были проанализированы авторефераты диссертаций, защищенных в течение 10 лет (с 1993 по 2003 гг.), и отобранные методом случайно выборки.

Теоретические и практические результаты выделялись, в первую очередь, на основе положений, выносимых на защиту. В том случае, если в основном тексте автореферата удавалось обнаружить другие результаты, не вынесенные на защиту, они также учитывались.

*При проведении анализа мы исходили из следующего понимания теоретических и практических результатов.*

**Теоретические результаты** – *это результаты, требующие дополнительного осмысления, соотнесения с собственным опытом.* Эти результаты могут быть использованы как в других исследования, так и в практической деятельности, но требуют дополнительной работы исследователя или практика. *К этой группе результатов мы отнесли следующие:*

– выявление (описание) проблемы;

– формулировка (описание, доказательство) идеи;

– установление (выявление) предпосылок, противоречий;

– характеристика тенденций, факторов;

– уточнение формулировки (выявление сущности, введение в научный язык) понятия;

– разработка концепции, стратегии;

– представление (понимание смысла, этапы развития, причины появления, теоретическое обоснование сущности, описание свойств) педагогического явления, феномена;

– установление (педагогического) факта;

– выявление хронологических рамок;

– разработка подхода к изучению проблемы;

– представление (описание, характеристика, разработка) метода (ов);

– установление (взаимовлияние, взаимосвязь) зависимости (закономерности);

– разработка типологии, классификации;

– установление (формулировка, уточнение) принципов;

– выявление (описание, характеристика) особенностей;

– разработка модели, механизма;

– описание (установление) критериев, показателей, индикаторов, признаков, параметров;

– характеристика процесса;

– описание (проектирование) среды;

– установление (описание) структуры;

– обобщение (анализ) опыта работы учителей (руководства ОЭР);

– описание (характеристика) условий (педагогических, организационно-педагогических и т. д.);

– характеристика перспектив исследования;

– построение прогноза развития системы.

Практические результаты – это результаты, не требующие дополнительного осмысления или доработки, и готовые к внедрению в практику. К этой группе результатов мы отнесли разработку алгоритма, технологии, диагностики, методики, методов подготовки, моделей уроков (зачетов, экзаменов, упражнений), программ, проектов, пособий.

Избранный метод анализа – анализа авторефератов диссертаций, а не самих текстов исследований – имеет определенный риск: по целому ряду

причин (эти причины связаны с особенностями представления автора результатов в автореферате – привыкание к своему тексту и, соответственно, отсутствие видения результата как такового; неумение выделить все результаты; желание промежуточные результаты оставить в тексте диссертации и т. д.). Исследователи не выносят в автореферат все полученные в ходе исследования результаты, поэтому можно предположить, что часть результатов осталась вне нашего поля зрения. И тем не менее полученный банк результатов достаточно разнообразен.

*В ходе анализа нам удалось установить следующее.*

1. Общее количество теоретических результатов в проанализированных исследованиях явно превышает общее число практических результатов. Этот факт может иметь следующее объяснение. Во-первых, диссертационное исследование, являющееся средством развития научного знания (как и любое другое исследование) нацелено в первую очередь на получение нового теоретического знания. Во-вторых, само деление результатов на теоретические и практические условно, поэтому трудно судить о том, какой эффект (для развития теории или для использования на практике) будет иметь тот или иной результат. В-третьих, некоторые результаты (чаще всего это практические результаты) авторы диссертаций не выносят в авторефераты, а оставляют их описание в диссертации. В-четвертых, существует риск подачи автором в качестве результата уже известного в науке знания.

2. Наиболее часто получаемыми теоретическими результатами являются идеи, теоретические модели, характеристики педагогических условий и описания сущностей педагогических явлений. Следует отметить, что эти типы результатов обладают свойством переноса (причем они могут быть перенесены как в теоретические работы, так и в практическую деятельность) в силу своей гибкости и перестраиваемости в зависимости от контекста применения. Кроме этого, теоретические результаты в новых условиях могут иметь новое прочтение, так как обладают свойством голографичности (объемности отображения реальной действительности).

3. Практические результаты обладают меньшим свойством переноса, так как реализация той или иной разработанной программы, технологии или диагностики имеет определенные условия, которые обязательно создаются авторами исследований и совсем не обязательно могут быть созданы при переносе программы. Кроме этого, практические результаты определяются мировоззрением исследователя, его взглядами на решаемую проблему и контекстом самого исследования. Предлагаемые авторами программы и методики носят частный характер. В исследованиях не определены границы применимости и условия их «переноса» в другие условия (в другое учреждение), не сформулированы проблемы (т. е. не определены риски), которые могут возникнуть при переносе.

4. Как правило, результаты, полученные автором исследования, представляются в положениях, выносимых на защиту. Именно положения, выносимые на защиту, анализируются читателем автореферата в первую

очередь. В большинстве авторефератов положения, выносимые на защиту, формулируются как тезисы, зачастую трудноидентифицируемые с каким-либо видом научных результатов. Поэтому часто истинные результаты исследования богаче положений, выносимых на защиту.

5. Некоторые результаты носят промежуточный характер, так как являются своеобразным основанием для получения других результатов. Чаще всего промежуточный характер носят результаты анализа литературы и проведения эксперимента (выявление уровней, категорий и т. д.), служащие для построения собственных теоретических абстракций или практических (методических) рекомендаций. Промежуточные результаты исследования скорее всего могут представлять интерес только для другого исследователя, занимающегося подобной проблемой, и чаще всего они остаются в основном тексте диссертации.

6. Некоторые диссертационные исследования (особенно историко-педагогического характера) трудно анализировать под углом зрения конкретных переносимых научных результатов, но тем не менее они представляются чрезвычайно интересными для читателя. Призером таких исследований являются диссертации, выполненные, например, по следующей тематике: «Развитие идей права на образование в педагогических теориях Западной Европы XVII–XIX вв.»; «Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети XX в.» и т. п. Такого жанра диссертации можно с полной определенностью отнести именно к научному сочинению, так как собственно текст представляет собой некое рассуждение по поводу. Обычно такие диссертации богаты и поэтому ценны историко-педагогическим материалом. Из текстов таких исследований чрезвычайно сложно выделить какие-либо переносимые результаты, так как результаты могут быть идентифицированы с такими позициями, как «защита логического пути исследования», «изучение историко-педагогического процесса» и т. п. Однако эффект таких исследований можно рассматривать как в пространстве научной проблематики (постановка проблем для исследования, выбор угла зрения на проблему и т. д.) и обогащения научно-педагогического знания, так и в пространстве совершенствования содержания педагогического образования.

7. Выявление результатов исследований по авторефератам, как уже отмечалось, имеет риски. Важнейшим риском остается риск истинности результата. Насколько полученный результат можно считать истинным? Насколько он действительно отражает реальность? Истинность можно оценить лишь спустя некоторое время и то только в том случае, если это знание, полученное в той или иной диссертации, смогут раскодировать последователи. И не только раскодировать, но и использовать. Для преодоления указанного риска, прежде чем заниматься диссеминацией результатов, необходимо провести их дополнительную экспертизу на истинность.

Что же происходит при оценивании полученного результата? Что соб-

ственно оценивается в этом результате? Характер, направленность, тип исследования, соответствие избранной методологической основе и реализованному в нем подходу, истинность? Мы предполагаем, что оценке подвергаются соответствие результата общепринятым представлениям о структуре подобного вида результатов, границы применения (использования) данного результата, которые должны быть установлены исследователем, и достоверность результата.

Проиллюстрируем данный факт на примере результата, к сущности которого обращаются все исследователи. Речь идет о теории. любая теория – это целостная развивающаяся система истинного знания (включающая и элементы заблуждения), которая имеет сложную структуру и выполняет ряд функций.

Первый параметр оценивания – соответствие результата имеющимся представлениям о структуре подобного вида результатов. Довольно сложно механически перенести структуру, например, физической или какой-либо другой естественнонаучной теории на педагогику. Здесь, вероятно, можно сослаться на мнение П. Фейерабенда, который считал, что невозможно понимание некоторых теорий в терминах традиционной методологии (теоретическая схема, правила соответствия, язык наблюдения), так как теория предполагает усвоение специфического культурного языка. Однако ученый выделяет некоторые общие признаки, присущие всем теория, на которые нам, очевидно, имеет смысл ориентироваться в оценке разрабатываемых в диссертационных исследованиях по педагогике теориях. Они образуются на основе формальных (грамматических) правил и теоретических предпосылок (интерпретации). Причем теория выражена в явном виде не полностью: только часть ее представлена в форме явных положений, которые можно исследовать и критиковать, остальные «показывают себя» таким образом, который определяется способом употребления некоторых терминов данной концепции. Неявная, скрытая часть теории – это её метафизическое (философское) ядро, явная же часть выполняет по отношению к нему вспомогательные функции. Проявление метафизической идеи – лишь первый момент зарождения теории. О теории как таковой можно говорить только после того, как разработаны «вспомогательные науки» – специальные теории и гипотезы, в том числе типа ad hoc (т. е. теории и гипотезы, выдвигаемые «для данного случая», для объяснения отдельного факта и не дающие дополнительного знания), благодаря которым теория может противостоять в ходе конкурентной борьбы другим теориям.

Было бы неверно не упомянуть здесь и о структуре теории, представленной в современных учебниках, в частности в учебнике философии для аспирантов [3]. В современной методологии науки выделяют следующие основные элементы структуры теории:

1) исходные основания – фундаментальные понятия, принципы, законы, уравнения, аксиомы и т. д.;

2) идеализированный объект – абстрактная модель существенных свойств

и связей изучаемых предметов (например, «абсолютно черное тело», «идеальный газ» и т. п.);

3) логика теории – совокупность определенных правил и способов доказательства, нацеленных на прояснение структуры и изменения знания;

4) философские установки, социокультурные и ценностные факторы;

5) совокупность законов и утверждений, выведенных в качестве следствий из основоположений данной теории в соответствии с конкретными принципами.

Интересной, на наш взгляд, является точка зрения А. С. Майданова относительно структурных планов теории. По мнению этого ученого, теорию можно описать как совокупность следующих планов:

– когнитивного, представляющего собой совокупность всей познавательной информации об объекте теории, выраженной теоретическим языком и состоящей, в свою очередь, из содержательного и формального уровней;

– методологического, объединяющего свойства и приемы получения внутри теории отдельных элементов знания;

– логического, включающего как логические операции и логику развертывания теории, так и ее язык;

– эвристического, охватывающего приемы, способы и средства решения теоретических задач в рамках теории, а также стратегии развертывания всей теоретической системы.

Очевидно, существуют и другие модели структуры теории. На наш взгляд, в области педагогического знания возможно существование разных подходов к структурному описанию теории.

Второй параметр оценивания – границы применения (использования) данного результата. Возможны три типа явлений, которые может охватывать вновь созданная теория. Первый состоит из явлений, хорошо объяснимых уже с точки зрения существующих парадигм; эти явления редко представляют собой причину или отправную точку для создания теории. Второй вид явлений представлен теми, природа которых указана существующими парадигмами, но их детали могут быть поняты только при дальнейшей разработке теории. Это явления, изучению которых ученый отдает много времени, но его исследования в этом случае нацелены на разработку существующей парадигмы, а не на создание новой. Только когда эти попытки в разработке парадигмы потерпят неудачу, ученые переходят к изучению третьего типа явлений, к осознанным аномалиям, характерной чертой которых является упорное сопротивление объяснению их существующими парадигмами. Только этот тип явлений и дает основание для возникновения новой теории. Парадигмы определяют для всех явлений, исключая аномалии, соответствующее место в теоретических построениях исследовательской области ученого. При создании и описании созданной теории необходимо ограничить область ее применения теми явлениями и такой точностью наблюдения, с которой уже имеющиеся эксперименты имеют дело. Описание теории целесообразно

строить таким образом, чтобы был предельно ясен предмет теоретического изыскания, т.е. в отношении чего построена данная теория; факты, на которых строится данная теория, должны быть независимы от нее; должно быть проведено разделение данной теории с уже существующими аналогами, т. е. описаны отличия, особенности этой теории.

Каждый параметр оценивается с помощью определенной совокупности критериев. В частности, для оценивания теории могут быть применены следующие критерии оценки:

– точность – следствия, дедуцируемые из теории, должны обнаруживать согласие с результатами существующих экспериментов и наблюдений. Чтобы произвести выбор между двумя теориями по данному критерию, ученый должен решить, в какой области точность более важна, так как одна теория может быть лучше «пригнана к опыту» в одной области, а другая – в другой;

– непротиворечивость – теория не должна противоречить не только себе самой, но и другим принятым теориям, применимым к близким областям природы;

– область применения – следствия теории должны распространяться далеко за пределы тех частных наблюдений, законов и подтеорий, на которые ее объяснение первоначально ориентировано;

– простота – теория должна вносить порядок в явления, которые в ее отсутствии были изолированы друг от друга или составляли спутанную совокупность;

– плодотворность – теория должна раскрывать новые явления и соотношения, ранее оставшиеся незамеченными среди уже известных;

– эвристичность – теория должна выходить за свои первоначальные границы, осуществлять экспансию и стремиться к расширению.

Данные критерии могут быть использованы как самим диссертантом для оценки разработанной теории, так и экспертами на всех уровнях экспер-тизы.

Выбор этих критериев не означает, однако, что их применение будет упрощать процедуру оценивания полученного теоретического результата. Об этом предупреждал Т. Кун в своей работе «Структура научных революций», уточняя, что если стоит проблема выбора между альтернативными теориями, два исследователя, следующие одному и тому же набору критериев выбора, могут прийти к различным заключениям. Возможно, они по-разному интерпретируют простоту или у них разные убеждения о масштабах тех сфер знания, в которых критерий непротиворечивости должен удовлетворяться. Возможно, они в этих вопросах согласны, но расходятся, приписывая различные относительные веса этим или другим критериям, когда последние применяются вместе.

В отношении оценки подобных расхождений еще не использовался какой-либо выделенный набор критериев. Надо, следовательно, работать с характеристиками, меняющимися от одного ученого к другому, ни в малейшей степени не стесняя себя их соответствием тем канонам, которые делают науку наукой. Хотя такие каноны существуют и могут быть выявлены, они не

достаточны, чтобы детерминировать решения отдельных ученых. Для этой цели каноны, разделяемые учеными, должны воплотиться в человеческие реалии, изменяющиеся от одного ученого к другому. Таким образом, выбор, который делают ученые между двумя теориями по предложенным критериям, зависит не только от этих критериев, но и от личностных факторов самих ученых. Поэтому в реальном пространстве экспертизы каждый ученый, по мнению Т. Куна, должен конкретизировать для себя эти критерии и каждый будет это делать в чем-то отличным способом. Безусловно, существуют определенные риски. Поэтому не случайно И. Лакатос обращает внимание на критерии опровержения теории: «Следует договориться относительно того, какие наблюдаемые ситуации, если они будут действительно наблюдаться, означают, что теория опровергнута».

Однако было бы неверным ограничиться только формализованными критериями оценки качества полученного научного результата, в частности теории. Необходимо учитывать, по крайней мере, еще два фактора:

– любая научная идея или теория в момент своего реального исторического рождения несет на себе черты не только определенной логической ступени развития научного познания, но и черты мировоззрения и стиля мышления самого исследователя;

– любой результат научно-познавательной деятельности, выраженный в тексте, выступает не только как носитель знания, но и как феномен культуры, как продукт деятельности конкретного ученого, обладавшего особым пониманием содержания и способов решения стоящих перед ним научных задач [5].

На наш взгляд, чрезвычайно важно, чтобы исследователь сам понимал, какой именно результат он получил, и мог его четко охарактеризовать. Подробная формализованная характеристика каждого результата сегодня вряд ли возможна, вероятно, для педагогики – это задача будущего. Пока в педагогическом науковедении не устоялось знание о структуре каждого типа результата, хотя можно указать исследования по этой проблематике [2].

Рассуждения этого параграфа, очевидно, могут поставить перед читателем вопрос: что делать эксперту с этим знанием о результатах? Очевидно, опытный эксперт знает на него ответ, а для начинающего может быть предложен такой вариант.

Выявление результатов диссертационного исследования является делом чрезвычайно сложным, так как зачастую сам соискатель затрудняется в точной формализации того знания, которое он получил в ходе исследования. В этом случае возможно продуктивным будет путь выявления внутренней согласованности исследования и на этом основании построения прогноза о том, какие результаты должны были быть получены (по видам или типам) и какие результаты получены в действительности.

Здесь эксперту могут быть предложены в помощь две матрицы (табл. 2, 3).

Таблица 2

**Анализ темы, объекта, предмета, цели исследования**

| Параметры исследования | Формулировка | Ключевые понятия, используемые в формулировках | Вопросы на уточнение |
|---|---|---|---|
| Тема | | | |
| Объект | | | |
| Предмет | | | |
| Цель | | | |

По итогам заполнения этой матрицы может быть сделан вывод о соответствии темы, цели, объекта и предмета исследования между собой, а также о перечне определенных автором ключевых понятий исследования. Совершенно очевидно, что в качественно выполненном исследовании все ключевые термины должны быть определены или указано, какими трактовками понятий автор пользуется, не должно быть путаницы в понятиях. Таким образом, работа с этой матрицей позволяет спрогнозировать необходимость, целесообразность или возможность получения одного из видов результатов – научных понятий.

В качестве примера приведем результаты анализа указанных параметров исследования, представленного для обсуждения на кафедре, рецензентом которого выступал один из авторов данной статьи.

| | Формулировка | Ключевые понятия | Вопросы на уточнение |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Тема | Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога | Критериальный подход; воспитательная деятельность; эффективность воспитательной деятельности | В каком смысле употребляется термин «подход»? Как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение? Или как направление изучения предмета исследования? |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| Объект | Воспитательная деятельность педагога общеобразовательной школы | Воспитательная деятельность | О каком педагоге общеобразовательной школы идет речь? Об учителе-предметнике? О классном руководителе? Об администраторе? Не нужно ли уточнить, что имеется в виду педагог, занимающийся организацией воспитательной деятельности? |
| Предмет | Оценка эффективности воспитательной деятельности педагога общеобразовательной школы | Оценка эффективности воспитательной деятельности; воспитательная деятельность; эффективность воспитательной деятельности | Насколько необходимо употребление термина «оценка эффективности»? В самом параметре эффективность уже заложен оценочный компонент. Может быть, заложить в предмет критериальный подход? |
| Цель | Теоретико-методологическое обоснование критериального подхода и разработка критериев, параметров и показателей эффективности воспитательной деятельности педагога | Теоретико-методологическое обоснование | Смысл исследования заключается в разработке критериального подхода к оценке эффективности воспитательной деятельности. Может быть, не нужно усложнять цель? |

*В работе должны быть определены все основные категории исследования: критериальный подход, воспитательная деятельность, эффективность воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности, теоретико-методологическое обоснование.*

*В работе представлены определения следующих ключевых для исследования понятий (по последовательности их введения) в авторской формулировке и в формулировке других ученых, ссылки на работы которых в исследовании указаны: воспитательная деятельность, качество деятельности (авторская трактовка), качество воспитательной деятельности (ссылка не дана, возможно, это авторская формулировка), результат воспитательной деятельности, результативность, результативность воспитательной деятельности (авторская трактовка), эффективность.*

**Вывод рецензента.** *Желательно уточнение формулировок объекта, предмета и цели исследования (см. табл.). В исследовании не определены следующие ключевые понятия: критериальный подход, эффективность воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности, теоретико-методологическое обоснование. Желательно*

*представить авторскую позицию относительно содержания используемых понятий более выпукло, например сделать одним из приложений «Тезаурус исследования».*

Если исследование проведено корректно, должным образом отработана методология, получены и осмыслены его результаты, то между отдельными логическими фрагментами имеется корреляция «по горизонтали»: каждой подпроблеме соответствует раздел гипотезы, отдельная задача исследования и соответствующий пункт основных положений, выносимых на защиту (В. С. Леднев). Для установления этого соответствия может быть использована табл. 3.

Таблица 3

**Внутренняя согласованность исследования**

| Проблема | Задачи (содержательные) | Гипотеза | Положения, выносимые на защиту |
|---|---|---|---|
| | | | |

По результатам работы с данной матрицей может быть сделан вывод о согласованности указанных параметров исследования. Отдельно может быть охарактеризован наиболее сложный компонент любого исследования – четкая формулировка проблемы исследования. И, безусловно, может быть получено знание о возможных результатах исследования.

В качестве примера рассмотрим еще одно исследование, поступившее на экспертизу.

Тема – «Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе».

Объект – культуросообразное содержание образовательной области гуманитарных предметов школьного образования.

Предмет – система педагогических условий культуросообразного построения и реализации гуманитарного образования учащихся общеобразовательной школы, обеспечивающая развитие культурной идентичности подростков в направлении ее открытости.

**Вывод рецензента.**

*1. Формулировка проблемы исследования как таковой отсутствует, но приведены противоречия, на разрешение которых направлено исследование. «Просится» четкая формулировка проблемы исследования после указанных противоречий. Культуросообразное содержание образования проектируется не ради себя самого, а ради достижения открытости культурной идентичности школьника? Если исследование направлено на разрешение указанных противоречий, значит, должны быть указаны пути*

| Проблема (в виде противоречий) | Задачи (содержательные) | Гипотеза | Положения, выносимые на защиту |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| А. Между признанием идеи культуросообразного построения содержания образования как одного из ведущих направлений развития и модернизации школьного образования и недостаточной разработанностью дидактического инструментария ее реализации в педагогической науке и практике | 1. Рассмотрение эволюции и взаимосвязи таких понятий, как «культура», «образование», «культурообразность» и феномена их взаимодействия | Становление целостной открытой культурной идентичности личности в образовательном процессе не может быть достигнуто без погружения обучаемых в поликультурное образовательное пространство, освоения ими культуросообразного содержания образования, педагогическими условиями проектирования которого являются | 1. О проявлении культуросообразности в определении понятия «образование», в целях и в содержании образования |
| Б. Между современным пониманием образования как процесса овладения культурой, направленного на изменение – развитие, целостное преобразование личности человека и его слабой согласованностью с культурной идентификацией и культурной идентичностью как проблемой, признанной в мире, но еще не получившей распространения в отечественной педагогической науке и практике | 2. Уточнение принципа культуросообразности содержания образования в современных социокультурных условиях на основе определения ведущих культурологических идей, образовательнозначимых характеристик и тенденций развития социума на рубеже XX–XXI вв. | Принципы:<br>а) контекстного рассмотрения, диалогизации, семиотической однородности, регионализации, перевода содержания с уровня значений на уровень личностных смыслов, целостности источников содержания образования; | 2. Не понимы смысл и назначение. Что это? Соотношение идей? Возрастная особенность периода взросления? О каком периоде взросления идет речь? |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| | 3. Теоретический анализ современных подходов к конструированию содержания образования | б) проблемно-тематическое структурирование культуросообразного содержания образования на основе системы вышеприведенных принципов; | 3. О необходимости погружения личности в поликультурное образовательное пространство для становления целостной культурной идентичности |
| | 4. Обоснование принципов отбора культуросообразного содержания образования учащихся средней школы | в) адекватные культуросообразному содержанию образования педагогические технологии, основанные на диалогическом взаимодействии субъектов и текстов культуры, в частности: диалог; учебное исследование; игра; коллективная мыследеятельность; метод проектов, которые, в свою очередь, рассматриваются и как источники содержания образования | 4. О принципах построения культуросообразного содержания образования |
| | 5. Анализ состояния и определение тенденций развития культурной идентичности подростков | | 5. О дополнительных педагогических условиях, способствующих обеспечению широкой и разносторонней культурной самоидентификации |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| | 6. Экспериментальное построение и реализация культуросообразного содержания гуманитарного образования, способствующего развитию культурной идентичности подростков в направлении ее открытости | | 6. Об условии успешности протекания процесса формирования целостной и культурной идентичности |

*их преодоления: требования к дидактическому инструментарию (или сам инструментарий); пути согласования содержания образования с культурной идентификацией.*

*2. В гипотезе появилось «становление целостной открытой культурной идентичности личности», но в основных параметрах исследования такого акцента не было.*

*3. Пока не ясно, каковы же педагогические условия культуросообразного построения содержания образования. В положениях, выносимых на защиту, охарактеризованы дополнительные условия, а какие являются основными?*

*4. Реализация задачи 5 никак не проявилась в гипотезе и в положениях на защиту.*

*5. В формулировке задач не хватает именно задачи, т. е. пути от «данного» к «требуемому».*

*Диссертационные исследования по педагогике являются реальным инструментом получения значимых теоретических и практических результатов в том случае, если автор работы ориентирован на их получение, а не на научное знание «вообще». Позиция исследователя и его руководителя, выражаемая простым предложением «давайте исследуем это, проанализируем это, а там посмотрим, на что выйдем...», не устремлена к получению конкретных результатов и может явиться фактором, в конечном итоге снижающим качество исследования.*

*На разных этапах исследования как самим автором и его руководителем или консультантом, так и, безусловно, экспертом, могут быть найдены резервы повышения качества работы. С этой целью возможно использование предложенных матриц. Как показывает собственный опыт авторов данного издания, работа с предложенными матрицами позволяет в наибольшей степени снизить степень субъективности экспертизы. Однако они не*

*исчерпывают всех ресурсов экспертизы.*

*Не менее значимым в деле повышения качества диссертационных исследований и их экспертизы мог бы быть банк полученных результатов, содержащий информацию не только о самих результатах, но и о возможных условиях их переноса. В банке мог бы осуществляться поиск по ключевым словам, по областям паспорта научной специальности, по предметным областям науки и т. п. К сожалению, пока такой банк отсутствует. Возможно, его создание – дело недалекого будущего.*

**Оценивание новизны и значимости научных результатов**

Оценивание научной новизны и теоретической значимости результатов диссертационного исследования в условиях роста общего числа работ становится делом чрезвычайно ответственным и теоретически сложным. Это связано с поиском новых точек зрения на полученные результаты, формулировкой степени новизны и значимости, а не просто указанием самого результата. Данная деятельность может быть частично облегчена использованием предлагаемых матриц оценивания.

Каждый конкретный результат научного исследования только тогда будет считаться научным результатом, когда он принят сообществом и, соответственно, включен в систему научных коммуникаций. Таким образом, каждый результат проходит проверку временем и всесторонней оценкой различных экспертов.

Выявление результатов диссертационного исследования и оценивание их новизны и значимости могут быть осуществлены с помощью табл. 4.

Таблица 4

| Вид результата | Характеристика результата (структура, границы применения) | Достоверность результата (доказательство автором) | Теоретическая значимость результата | Новизна результата | Практическая значимость результата |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

По итогам заполнения этой матрицы может быть сделан вывод о полученных результатах, их новизне и значимости, достоверности доказательства, возможностях использования.

*Теоретическая значимость результатов исследования показывает их влияние на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики, методики, т. е. характеризует ценностную для развития теории сторону результатов.* В зависимости от степени и широты влияния полученных результатов на существующие теоретические представления можно выделить общепедаго-

гический, дисциплинарный, обще-проблемный, частнопредметный уровни значимости. Границы между ними подвижны, однако в большинстве случаев их можно диагностировать. Этот критерий тесно связан с концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки прикладных тем. Исходя из теоретической значимости, можно объяснить, предсказать те факты и явления, которые с прежних позиций нельзя было увидеть и объяснить, открываются новые пути разработки методов, подходов исследований. Для фундаментальных исследований концептуальность является сущностной характеристикой. В прикладных разработках исследователи могут пользоваться уже готовыми схемами, развивать и дополнять существующие концепции.

*Новизна результатов диссертационного исследования характеризует новые теоретические положения и практические (нормативные) рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в науке и практике.* Существенную роль в определении научной новизны играет ее сопоставление с другими атрибутами научного аппарата исследования, особенно ее сопоставление с положениями, выносимыми на защиту. В идеале последние детерминируют и смыслы, и структуру обоснования новизны результатов. В свою очередь, в формулировании научной новизны отражены (и в содержательно-смысловом плане конкретизированы) положения, выносимые на защиту (А. М. Степашко).

*Новизна результатов научно-педагогического исследования может быть представлена на трех уровнях, подчеркивающих место полученных знаний в ряду известных (В. М. Полонский):*

– уровень конкретизации – полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения;

– уровень дополнения – полученный результат расширяет известные положения, открывает новые грани проблемы;

– уровень преобразования – полученный результат является принципиально новым подходом в решении проблемы, которому нет аналогов.

*Критерий практической значимости педагогических исследований свидетельствует о реальных сдвигах, которые произошли или могут произойти в результате внедрения результатов исследования в практику.* Этот критерий являлся актуальным всегда. Однако в последние годы все чаще в диссертациях появляется формулировка типа «результаты исследования могут быть использованы при разработке программ, спецкурсов и т. д.». На наш взгляд, автор должен более конкретно определить, где именно могут быть использованы результаты.

В качестве примера рассмотрим варианты представления новизны, теоретической и практической значимости результатов диссертационного исследования в заключениях диссертационных советов.

*Теоретическая значимость результатов исследования показывает степень значимости полученных результатов и заключается:*

*– в развитии теории научно-педагогических исследований на основании уточнения имеющегося фонда знаний по вопросам...;*

*– в разработке методологии...как одного из разделов педагогического науковедения;*

*– в расширении имеющихся представлений о...;*

*– в определении резервов ...на основе ...;*

*– в разработке методологических правил...;*

*– в систематизации трудностей ...;*

*– в обогащении имеющегося знания о ...представлениями ...;*

*– в экспериментальном подтверждении идеи о ...;*

*– в выявлении возможностей использования ... для ... .*

*Научная новизна результатов исследования показывает меру новизны и заключается в том, что:*

*– предложены новые характеристики ...;*

*– впервые обоснована возможность использования...;*

*– выявлены пути совершенствования ...;*

*– разработан подход ...;*

*– определена структура ...;*

*– выявлена и конкретизирована сущность...;*

*– установлены основные механизмы.*

*– получены новые эмпирические данные....*

В заключениях диссертационного совета, безусловно, учитывается контекст самого исследования, поэтому формулировки новизны и значимости не могут быть столь формализованными. Для иллюстрации нашей позиции, приведем пример фрагмента заключения диссертационного совета.

**Наиболее существенные научные результаты диссертационного исследования, полученные лично соискателем, заключаются в следующем:**

*– установлено, что одним из эффективных способов управления, особенно в период становления образовательного учреждения, является стратегическое управление, которое в условиях становления образовательной системы необходимо, прежде всего, при организованном обмене информацией и коммуникации внутри системы и системы с внешней средой;*

*– доказано, что социокультурный контекст современного этапа развития образования в России обуславливает объективное усложнение потребностей и динамичности социальной среды, что выдвигает на первый план необходимость обновления деятельности самих школ и требует изменений в управлении, его переориентации на постоянное развитие системы;*

*– описаны основные механизмы развития образовательного учреждения на пути становления его как саморазвивающейся организации: внедрение инноваций и нововведений, опытно-экспериментальная и/или исследовательская деятельность, разработка и реализация разнообразных образовательных проектов и специфика управления на этом этапе;*

*– охарактеризованы пути учета в управлении влияния социокультурной*

*среды крупного города (мегаполиса) на развитие образовательной системы, проявляющегося в разнообразии событий, общения, деятельности, коммуникационных процессов в широких возможностях для жизненно важного выбора профессионального развития, социальных ролей и партнеров, информационных потоков; в требовании развития мобильности, готовности к конкуренции, особой адаптации к техническому прогрессу и всевозможным жизненным перегрузкам; в усилении избирательности социальных контактов взаимодействия со средой;*

– *выявлены организационно-педагогические условия управления становлением открытой образовательной системы гимназии в условиях крупного города, к которым отнесены: согласование задач развития образовательного учреждения с образовательной политикой в регионе, стимулирование инновационной деятельности педагогов, внедрение в образовательный процесс исследовательской и научно-методической работы, включение педагогов в общую стратегию соуправления развитием гимназии, поддержка и стимулирование деятельности педагогов по расширению открытости образовательного пространства, создание открытой системы информационной и научно-методической поддержки профессиональной деятельности педагогов.*

**Научная новизна результатов диссертационного исследования заключается:**

– в использовании методов и подходов стратегического управления как стратегии управления социальными системами применительно к образовательной системе гимназии на этапе ее становления и развития в условиях крупного города (мегаполиса);

– в выявлении научных взглядов относительно сущности понятия «образовательная среда» и уточнении на этом основании термина «открытая образовательная среда», понимаемом как окружение, совокупность образовательных ресурсов учреждения, представляющих интерес для разных субъектов образования как внутри, так и вне образовательного учреждения;

– в выявлении факторов, обуславливающих целесообразность и необходимость проектирования открытой образовательной среды в гимназии мегаполиса: становлении вариативной системы образования в России; стремлении педагогической общественности к сокращению разрыва между отечественным образованием и лучшей мировой практикой в области образования; росте образовательных потребностей населения, которые не могут быть удовлетворены в рамках традиционного обучения; экономической целесообразности расширения поля образовательных услуг, увеличивающих конкурентоспособность образования, получаемого в гимназии;

– в обосновании возможности проектирования процесса управления становлением и развитием гимназии как системного процесса проектирования открытой образовательной среды учреждения.

**Теоретическая значимость результатов диссертационного исследо-**

**вания заключается:**

– в обосновании специфики становления гимназии как нового типа образовательного учреждения в условиях крупного города на основании анализа результатов пролонгированного педагогического эксперимента эволюционного развития образовательного учреждения в социокультурной среде мегаполиса;

– в определении необходимости в период становления образовательного учреждения, в частности гимназии, решения задачи проектирования открытой образовательной среды, учитывающей возможности получения учащимися конкурентоспособного образования в крупном городе и особенности системы взаимосвязей школы с социумом;

– в доказательстве возможности применения методики экспертизы образовательной среды учреждения для выявления динамики развития самого образовательного учреждения в условиях крупного города.

Основными признаками и показателями практической значимости результатов исследования, по мнению В. М. Полонского, являются следующие:

– число пользователей, заинтересованных в данных результатах;

– масштаб внедрения результатов;

– экономическая и социальная эффективность;

– готовность к внедрению.

В ходе экспертизы для оценки практической значимости результатов может быть использована следующая матрица, разработанная с использованием методики оценки практической значимости В. М. Полонского (табл. 5).

Таблица 5

**Оценка практической значимости результатов исследования (по В. М. Полонскому)**

| Уровень А | Уровень Б | Уровень В | Уровень Г |
|---|---|---|---|
| Результаты исследования важны для решения методологических вопросов областей общей педагогики (в соответствии с паспортом специальности) | Результаты исследования важны для решения общеметодических вопросов областей общей педагогики (в соответствии с паспортом специальности) | Результаты исследования важны для решения частнометодических вопросов областей общей педагогики (в соответствии с паспортом специальности) | Результаты исследования важны для решения частнометодических вопросов, имеющих второстепенный интерес для практики |
| Разработаны нормативные материалы, программы, учебники, рекомендации и т. д. | Разработаны программы, рекомендации и предписания учителям и т. д. | Разработаны общепедагогические и/или методические рекомендации | Практические разработки отсутствуют |
| Результаты исследования апробированы, готовы к внедрению | Результаты исследования готовы к апробации | Результаты исследования частично готовы к апробации | Результаты исследования не готовы к апробации |
| Масштаб значимости результатов (федеральный) | Масштаб значимости результатов (региональный) | Масштаб значимости результатов для отдельных видов образовательных учреждений | Масштаб значимости результатов для отдельных групп субъектов образования |

В данной матрице введено понятие уровня значимости результатов. Необходимо отметить, что в современных заключениях диссертационных советов не указывается масштаб использования результатов, как это было ранее. Но сама идея такой матрицы представляется чрезвычайно продуктивной для выявления резервов повышения качества диссертации на промежуточных этапах экспертизы.

Возможно использование и другого подхода к оценке указанных параметров результатов исследования, например критериев и показателей, разработанных в Ростовском государственном педагогическом университете (табл. 6).

Таблица 6

| Критерии | Показатели оценки качества диссертационного исследования |
|---|---|
| Степень новизны исследования | – Научное открытие.<br>– Целостная научная концепция.<br>– Новая научная идея, обогащающая новую научную концепцию.<br>– Новая научная идея в рамках известной научной концепции.<br>– Обогащение соответствующей научной концепции новыми доказательствами и фактами.<br>– Оригинальная научная гипотеза, предлагающая новый научный взгляд, новую трактовку проблемы.<br>Обоснование теории. |
| | – Уточнение структуры педагогической науки.<br>– Введение новых понятий или изменение старых их трактовок.<br>– Спорное, но интересное суждение по какой-либо теме, проблеме.<br>– Опровержение устаревших идей и позиций.<br>Рекомендации по применению в практике новых научных идей и подходов. |
| Теоретическая значимость исследования | – Использованы методы научного мышления при формулировке теории: анализ, синтез, обобщение и т. д.<br>– Выдвинуты идеи, аргументы, доказательства, их подтверждающие или опровергающие.<br>– Обоснованы все элементы изложения теории: аксиомы, гипотезы, научные факты, выводы, тенденции, этапы, стадии, факторы и условия.<br>Сформулированы законы или закономерности, общая концепция и система информации в целом. |
| | – Раскрыты существенные проявления теории: противоречия, несоответствия, возможности, трудности, опасности, вычленены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию.<br>– Охарактеризованы явления реальной действительности, которые составляют основу практических действий в той или иной области.<br>– Установлены связи данного явления с другими. |
| Практическая значимость исследования | – Очерчена сфера применения теории на практике, области реальной жизни, где проявляется данная закономерность, идея, концепция.<br>– Создана нормативная модель проекта эффективного применения знаний в реальной действительности.<br>– Даны рекомендации для более высокого уровня организации деятельности.<br>– Определены регламентирующие нормы и требования в рамках оптимальной деятельности личности и коллектива в сфере исследования.<br>– Научно обоснованы методические рекомендации по теме исследования. |

Думается, что предложенные табл. 5 и 6 могут служить ориентировочной основой оценки качества диссертации, но никак не догмой, предполагающей заполнение в обязательном порядке.

*К. Поппер, ссылаясь на Альфреда Тарского, писал, что в своих поисках знания мы стремимся найти истинные теории или по крайней мере такие теории, которые ближе к истине, чем другие, иначе говоря, которые лучше соответствуют фактам, в то время в поисках эффективных инструментов мы во многих случаях используем теории, ложность которых известна.*

**Библиографический список**

1. **Бордовская, Н. В.** Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская – СПб., 2001.

2. **Воробьев, Г. В.** К познанию законов педагогического процесса // Советская педагогика. – 1989. – № 4. – 37–41 с.; Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996.

3. **Кохановский, В. П.** Философия для аспирантов: Учеб. пособие / В. П. Кохановский, Е. В. Золотухина, Т. Г. Лешкевич, Т. Е. Фатхи – Ростов н/Д, 2002.

**Полонский, В. М.** Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский – М., 1987.

4. **Советская** педагогика. 1980. – № 5. – 73–74 с.

5. **Чернякова, Н. С.** Наука как феномен культуры: Учеб. пособие. / Н. С. Чернякова – СПб., 2001.

6. **Швырев, В. С.** Научное познание как деятельность. М., 1981; Он же. О понятиях теоретического и эмпирического в научном познании / В. С. Швырев // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке / Под ред. М. Н. Скаткина, Г. В. Воробьева. – М., 1976.

# РАЗДЕЛ II
# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*УДК 378.084+01*

***Т. Ф. Терегулов***

## СТАНОВЛЕНИЕ СОЗНАНИЯ – МОНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Раскрытие феномена сознания человека возможно только через интеграцию достижений сопредельных наук о человеке. Морфофункциональную организацию тела человека изучают, как известно, анатомия, физиология, нейрофизиология. Духовным миром занимаются философия, логика, психология, лингвистика.

Но каждая из названных наук исследует какой-то один аспект материального или духовного мира человека, и разнесенность по сути дела одного и того же, но достаточно сложного объекта познания по разным «епархиям» стала ныне препятствием на пути изучения сложных феноменов, каким являются сознание, личность, образование. Не случайно многие заметили, что открытия теперь происходят на стыках наук. И, видимо, ученым-педагогам для решения своих образовательных проблем придется вплотную знакомиться с достижениями психологии, нейрофизиологии, анатомии и разрабатывать «стыковые» вопросы, следствия, ибо трудно и неправомерно ожидать, например, от нейрофизиологов, чтобы они дополнительно и попутно раскрыли также суть образовательных процессов, его этапы, механизмы, принципы и средства функционирования и пр. Традиционная педагогика считала, что достижения других наук непосредственно не касаются решения основных педагогических проблем. Образование как бы является некоторым специфическим, обособленным разделом научной мысли. В итоге мужественно выглядят следующие признания о нашем незнании и соответствующая постановка задач дальнейших исследований.

Так, академик Н. П. Дубинин пишет: «Мы не знаем, каким образом осуществлялось становление сознания в ходе эволюции предков человека, но можем точно утверждать, что его не было у первых предков, оно в полной мере свойственно только людям вида Homo sapiens. То же следует сказать относительно каждого новорожденного. Обладая генетически детерминированными свойствами человеческого мозга, новорожденный не имеет сознания и в дальнейшем, в ходе развития его биологических особенностей, не может его приобрести, если не включается в процесс социального общения» [7].

Фактически Н. П. Дубинин констатирует недостаточность односторонних подходов к проблемам сознания и его происхождения, а прижизненное его формирование ему представляется как некое онтогенетическое приращение

во врожденной морфологии мозга собственно механизмами высшей нервной деятельности.

Природа сознания, интеллекта человека, механизмов ВНД остаются до сего дня таинственными.

Изначально узкая постановка вопроса о появлении сознания лишь как некоторого приращения, довеска к морфологии мозга задала узкую методологическую ориентацию. Однако история научного познания учит нас тому, что если та или иная проблема поставлена неверно и неоправданно узко, то выход из тупика состоит в новой ее постановке, существенном изменении исходных посылок. Труды предыдущих исследователей, конечно, не были напрасными и бесплодными, однако последующие нестыковки их результатов и неудачные попытки составления из них целостной картины лишь свидетельствуют о необходимости выдвижения новой интерпретации известных фактов и приведения их в систему на иной основе, на иной руководящей идее. В качестве таковой выдвигается идея не «приращения» и не обогащения исходного морфологического органа – мозга человека – некоторыми функциональными отправлениями, а кардинально другая – идея превращения мозга (по крайней мере его молодого отдела) из некоего первичного биологического материального субстрата в прижизненно формируемый орган интеллекта. Такой подход существенно меняет интерпретацию множества обособленных феноменов работы мозга, таких как восприятие, память кратковременная и долговременная, внимание, воображение, мышление и др.

Так, придавая памяти функции не только фиксации, хранения информации, но еще и переработки, и перекодирования, и презентации, и трансляции последней, мы тем самым неправомерно расширяем содержание и базу данного феномена, начинаем рассматривать и интерпретировать под видом данной функции (или ее многофункциональности) процессы, ей не принадлежащие, а являющиеся производными другого, более крупного новообразования (органа), каким представляется интеллект. Тем самым последний лишается собственной базы и начинает представляться как некий искусственный конгломерат из обособленных функций и систем восприятия, памяти, мышления, воображения и т. п. В итоге картина образования, сознания, личности человека приобретает причудливые очертания и рассыпается вдребезги при первых же серьезных аналитических процедурах. Естественно, ничего путного не получается и на стороне памяти.

Отличие нашего подхода к сознанию в том, что если раньше оно непосредственно идентифицировалось с образом мира, с мыслями, переживаниями и т. п. процессами, то сознание мы увязываем прежде всего с полигоном, с экспериментальной площадкой, средствами которых осуществляется адекватное отражение окружающего нас мира и где вырабатываются программы взаимодействия с этим миром, конечно же, с формированием и задействованием соответствующих механизмов.

Сознание – это самостоятельная арена со всеми службами, где разыгрываются грандиозные и сиюминутные сцены, выходя при необходи-

мости за пределы внутреннего плана во внешний план и расширяясь до вселенского масштаба, выстраивая во внешнем плане такие же механизмы обработки, фиксации, кодирования, но из внешних материалов. Неумение понять сознание и мысли как сложные внутренние процессы, происходящие в мозгу, привело многих ученых в плен внешней аналогии.

В нашей философской и психологической литературе существует спорная концепция «двухаспектного подхода» к решению общей проблемы взаимоотношения материи и сознания. Суть ее сводится к тому, что «сознание идеально, будучи взято в гносеологическом плане рассмотрения, но оно материально в онтологическом плане» [4].

Если сознание по отношению к мозгу материально, тогда оно - вид материи, «тончайший» или нет, но вид. А как быть при этом с положением о первичности материального мозга и вторичности сознания? Ведь если сознание вторично, то по старой логике вещей оно не есть вид материи. Вот и встретились с вульгарным материализмом как препятствием продвижения к истине.

Как сознание может рождаться в голове личности? По мнению многих философов и психологов, пытаться объяснить сознание из анатомо-физиологических свойств тела мозга – нелепая затея. С другой стороны, сознание ребенка рождается задолго до включения его в общественное производство. Рождается оно из материального субстрата в теле человеческого мозга и ни в каких других формах материи ни рождаться, ни существовать не может.

Философы рассматривают в основном отношение сознания к бытию, отношение же сознания к мозгу – это якобы не философская, а психофизиологическая проблема, и решать ее должны физиологи и психологи. Однако современная физиология не может решить этот вопрос без изменения принципов объяснения. Философы полагаются на физиологов, физио- логи – на психологов. А проблема-то оказалась чисто образовательной, педагогической.

Объяснение отношения сознания к мозгу предполагает показ его зависимости от работы материальных структур мозга. Исходным пунктом объяснения является сама постановка вопроса о первичности материи и вторичности сознания. Общественного – да. Вторичность же индивидуального сознания означает лишь производность его от способности материальных структур нашего мозга прижизненно сформировать орган интеллекта, Вторичность, видимо, надо понимать как отсроченность, как прижизненное появление в материальном теле мозга собственно сознания как аспекта функционирования материального органа вследствие формирования и определенной перегруппировки нейронных ансамблей, позволяющих теперь воспроизвести связи и отношения объективной действительности и осуществлять всевозможные операции с ними.

Мозг – материальное тело. Человек рождается с врожденной морфологией

мозга. С какой бы стороны мы ни посмотрели на него, все в нем обладает свойствами материальности, кроме сознания. Это видно по тому, что ни структура мозга, ни процессы его возбуждения и торможения человеком не осознаются. Не осознаются – значит в сферу сознания не входят, постольку поскольку являются органом, а не объектом познания. Сознание не отражается сознанием, т. е. не саморефлексируется. Дело по отражению сознания сознанием серьезно осложняется, во-первых, непривычной постановкой задачи, во-вторых, самим устройством органа отражения, задействованием в нем огромного количества обособленных и весьма автономных клеток-нейронов. Количество клеток в мозгу не уступает числу звезд Млечного Пути. Сложность, уровневость, избыточность (кажущаяся и в какой-то мере действительная) и в то же время согласованность и стройность работы мозга просто поражают. Но более всего нас должно было беспокоить отсутствие верной руководящей идеи, способной вывести на истинное понимание этого органа в судьбе человека. Человечества и Вселенной.

«Каждая нервная клетка, – пишет Н. П. Дубинин, – через делящиеся концевые ветвления своего аксона связана по меньшей мере с пятью тысячами других нейронов. Это создает сложнейшие ансамбли взаимодействия миллиардов клеток...» [3]. Многомиллиардная сеть нейронов и столь же огромная сеть проводниковых нитей между нейронами образуют приобретенную морфологию человеческого интеллекта.

Мозг человека делится на две области – нижнюю и верхнюю. Нижняя, генетически первичная (древняя), представляет собой область мозга первой сигнальной системы. Она служит в качестве нервного механизма индивидуального приспособления человека и животного к условиям окружающей среды. Нейроны этой области мозга отражают единичные предметы и явления окружающей среды в форме единичных чувственных образов ощущений, восприятий и дают ответную реакцию через двигательные органы в форме поведения. Это процесс саморегуляции. А над нею возвышается область мозга второй сигнальной системы, представляющая собой надстройку над механизмом первой сигнальной системы, она названа «зонами речи», а также верхние поля слуховых и зрительных участков, воспринимающих устную и письменную речь других людей.

Ученые, экспериментально исследовавшие «зоны речи», не учли одного: эти зоны не могут функционировать без участия первой сигнальной системы как своей генетической предпосылки. По данным нейрофизиологии, филогенетически молодая кора новорожденного ребенка равна 42 % мозга взрослого, и ее морфофункциональное созревание заканчивается примерно к 13 годам [6].

В нашей науке, исходя из факта происхождения человека от животных предков, предпринимались огромные усилия объяснить причины происхождения высших форм отражения действительности – сознания. Задача заключалась в том, чтобы научно доказать, почему, как и в чем состоит скачок от способностей животных предков человека к специфически человеческим

способностям.

Вопрос о филогенетическом начале сознания мог решаться только в контексте общей проблемы происхождения человека. Возникновение сознания связано как с внешними причинами, соединяющими предчеловеческое с человеческим, так и с внутренними изменениями в морфологии, прежде всего в морфологии мозга. Нашими философами и психологами происхождение сознания обосновывалось в основном внешними причинами: переходом предков человека из стадного состояния в человеческое общество, появлением труда и началом изготовления орудий, что, по их мнению, неминуемо сопровождается появлением сознания, то есть сознательной человеческой деятельности. При таком подходе происхождение сознания больше постулировалось, чем доказывалось.

В общем, выявив правильно внешнее звено, ученые приостановились перед выяснением внутренних изменений: появление собственно сознания (в чем оно состоит, в чем выражается), которое кардинальным образом демонстрирует и манифестирует скачок.

Одни пытались решить данные вопросы в контексте культурно-историческом, в плане орудийной деятельности и ее перехода извне-вовнутрь, другие – в контексте общей проблемы языка как средства мышления и общения. В конечном счете все сводилось к утверждениям, что на стороне человека наблюдается созревание, появление дополнительных функциональных способностей, некой прибавки: к первосигнальной системе второсигнальной, к наглядно-моторному мышлению абстрактно-логического, к инстинктивному поведению целенаправленной деятельности.

Такой подход привел к иллюзорной гипотезе, согласно которой развитие и обучение (образование) – два процесса, с одной стороны, автономные, с другой – непонятным образом взаимосвязанные. Эта гипотеза и ее практика отодвинули на второй план решение вопроса о сознании как способе функционирования специфического органа интеллекта, прижизненно формируемого у каждого вновь родившегося представителя рода человеческого: стихийно – в результате самой жизнедеятельности, целенаправленно и качественно – в результате образования человека.

Не располагая теорией, объясняющей сознание как действительное функционирование материального новообразования в молодой части коры головного мозга в виде нескольких взаимосвязанных уровней (планов) циркуляции, обработки, кодирования, закрепления, фиксации и передачи информации, истинно человеческого органа интеллекта, в котором становится возможным отражение объективной действительности во всей полноте сущностных проявлений, в том числе отражение себя и себе подобных, а также выработка сколь угодно сложной программы взаимодействия с данным миром, включая также проектирование и конструирование самого себя, своего сознания, ученые не могли знать, что же следует изучать, отслеживать в динамике, формировать в образовательном процессе, не могли объяснить, как

филогенез человека продолжается индивидуальным онтогенезом его мозга.

Неизученность происхождения сознания как содержательного онтогенеза мозга, как отсроченной закладки в молодой части коры органа интеллекта и становящегося из поколения в поколение образа мира в нем, приобретающей (вследствие возникающей дифференциации полушарий) многоуровневое строение со способностью к многократной рефлексии (межполушарного обмена) по нескольким наборам признаков, составляет серьезный пробел в системе обоснований образования человека, собственно образовательного процесса. Не вскрыв данное мозговое новообразование, его материальное воплощение, не представляется возможным адекватно объяснить многие процессы сознания, такие как память (кратковременная и долговременная), воображение, мышление, деятельность, процессы интериоризации и экстериоризации, общение, не говоря уже об истинном наполнении многих педагогических положений: цели, содержания, методов, принципов, форм образования.

Весь период становления сознания как функционального наполнения органа по адекватному отражению окружающей среды и выработке оптимальной стратегии поведения человека в ней – это история развития образования и образованности человека. Какие бы изменения ни происходили в образовательном процессе, они касались именно этих двух способностей: как можно более углубленного познания объективной действительности (в том числе и себя) и оптимизации взаимодействия человека с этим миром, преобразовывая окружающую среду и себя (или/или, и то и другое) на основе предыдущих познаний.

Лишь познавая последовательное становление многоярусного органа отражения, его исторического наполнения, а также совокупностей признаков и принципов кодирования, мы приобретаем методологический ключ к тайнам сознания и его функционирования. Основная тайна раскрывается в процессе становления доминантных-субдоминантных отношений между первоначально идентичными полями в обоих полушариях одной и той же модальности вследствие начала орудийной деятельности и преимущественного использования в ней той или иной руки. Исходная асимметрия, вызываемая манипулятивной деятельностью, распространяется и на органы рецепции и кору головного мозга. Обмен данными обработки информации между полями не дает ничего более первоначального, благодаря перекрестному делению и зеркальному отражению неминуемо образуется новая пограничная зона, и становящаяся асимметрия между ними приводит к их сопоставлению, к выявлению разницы, последующей ее обработке (согласованию) и кодированию на фоне данных предыдущих этапов восприятия и обработки информации. В итоге появляется преимущественное направление в движении и соответствующей последовательности обработки, кодирования и передачи информации, что ведет к углублению познания объективной действительности, вскрытию ее существенных связей и отношений.

Еще одна тайна – процессы интериоризации-экстериоризации, в ре-

зультате которых данные такой пограничной перекрестной и диадической обработки сенсорных ощущений могут быть вынесены во внешний план, ассимилироваться другими особями (а также вновь собой) и последующими поколениями, быть подвергнутыми проверке на истину и новому обобщению и т. д. В последнем случае количество социальных пограничных зон увеличивается, множится асимметрия и растет кратность, фронтальность, плотность, поточность, непрерывность перекрестных обменов информацией.

Только прижизненным возникновением такой материальной конструкции многослойных полей (нейронных ансамблей), позволяющей сигналам из органов рецепции (внешней и внутренней), а также из банка данных, накопленных предыдущим филогенезом и онтогенезом, вступать во взаимодействие, можно объяснить, как информация проходит от уровня к уровню ряд специфических процедур обработки, кодирования и передачи.

Задачей образования является формирование полей сознания, пограничной экспериментальной площадки и функционирование ее в едином комплексе, что означает в первую очередь формирование механизмов обработки информации по определенным признакам, кодирования и трансляции ее, что в совокупности можно назвать органом интеллекта и выработки сознания.

Представленное нами объяснение происхождения и функционирования сознания как эволюционного наполнения органа отражения объективной действительности и выработки программ взаимодействия субъекта с ней вносит ясность в общую теорию образования, в понимание предмета педагогической науки.

Сознание как процесс и результат функционирования органа интеллекта становится также предметом социального наследования и часто затмевает необходимость формирования последнего. А без формирования органа интеллекта невозможно развитие сознания. В истории человечества развитие интеллекта шло по пути надстраивания молодых зон над старыми и древними и прижизненного формирования в них развитых механизмов обработки и кодирования информации.

**В качестве методологической основы развития сознания нами принят так называемый монистический подход.**

*Монистический подход позволяет рассматривать сознание и мозг как одно и то же.* Проблема только в уровне организации сознания, вернее, меры (и объема) соответствия того внутреннего тела, в частности, мозга, структурно-функциональному строю Вселенной, и соответственно меры его способностей (при наличии степеней свободы) представить, смоделировать, сконструировать любые фрагменты, отношения и связи, существующие (или возможные в принципе) во Вселенной, в объективной действительности. При акценте именно на меру и глубину соответствия свойств мозга свойствам Вселенной (объективной действительности) в исходном пределе не должно вызывать отвращения следующее утверждение: свойство сознания имманентно присуще материи. Просто под сознанием, психизмом надо

понимать вполне определенные характеристики материи: *структурность, упорядоченность, воспроизводимость* и т. п. свойства связей и отношений, которыми обладают так или иначе любой предмет, процесс объективной действительности. При этом любой предмет, начиная с атома, молекул, тканей и т. п., своей структурой отражает (соответствует) некоторый фрагмент, этап развития (связей и отношений) Вселенной. Да иначе и быть не может. Вселенная не есть механический набор и мирное сосуществование объектов из различных источников. Она одна, едина, имеет один механизм порождения и развития, последующего прогрессирующего усложнения.

Исторически подобные представления, получившие название панпсихизма, восходят к работам голландского философа Б. Спинозы, которому принадлежит высказывание: Omnia guamvis diversis gradibus, animata sunt (Все сущее в той или иной мере наделено сознанием). По его представлениям, даже атом наделен зачаточным сознанием и по мере возникновения более сложных форм материи появляются соответственно более сложные формы сознания. Действительно, атом приобретает устойчивость только тогда, когда количество протонов в ядре равно числу электронов на его оболочке, между которыми располагается новая пограничная зона. Более того, благодаря заложенным ранее пограничным зонам внутри и между нуклонами во внутреннем теле атома происходят такие обменные так называемые внутриядерные процессы, в результате которых протон превращается в нейтрон, а находящийся по другую сторону нейтрон – в протон и т. д., тем самым воспроизводя циклические процессы на оболочке и в окрестностях атома.

Панпсихизм, понимаемый с нашим дополнением о структурированности и мере соответствия (и, таким образом, о мере отражения и воспроизводимости), правомерно постулирует существование зачатков сознания даже у слабоорганизованной материи и является одним из серьезных эволюционных объяснений сознания у высокоорганизованных существ.

Скачок в сознании произошел в результате появления специализированных средств (органов чувств) по выявлению свойств объективной действительности, а также специального центра по обработке последних, то есть конкретно приведения мозга (его коры, чувствительного элемента), благодаря имеющимся степеням свободы, в соответствие со свойствами Вселенной. В результате этого человек несет в своем мозгу целый мир, всю Вселенную. Видимо, данный объективный факт может подтвердить модель физика Дж. Уилера, в соответствии с которой Вселенная постоянно расщепляется на бесконечное количество копий. Каждая параллельная Вселенная имеет своих наблюдателей, которые видят данный конкретный набор квантовых альтернатив, и все эти Вселенные реальны.

Первый проиллюстрированный нами случай, связанный со структурным соответствием атома остальным атомам Вселенной, можно назвать общим, или базовым, компонентом сознания, присущим всем вышележащим уровням организации материи. Последующие уровни сознания устанавливаются после того, как эти атомы и молекулы становятся частью высокоорганизо-

ванной материи, и соответствующие свойства отражения в ней могут быть проявлены лишь по мере накопления потенциала. Но, приписывая каждому атому, каждой молекуле и другим более сложным и составным конструкциям свое глубоко индивидуальное, дискретное, частное сознание, ученые попадают в тупик. Как же происходит суммация отдельных атомарных сознаний? Какой механизм объединяет их сознания? Почему, например, атом углерода, находящийся в составе человеческого мозга, должен ощущать себя иначе, чем тот же углеродный атом, находящийся в составе куска дерева?

По поводу данного противоречия нобелевский лауреат нейробиолог Дж. Эклс писал; «До сих пор никому не удалось разработать нейрофизиологическую теорию, которая объясняла бы, каким образом огромное количество процессов, происходящих в мозгу, объединяется и воспринимается как единое сознание. Отдельные мозговые процессы, в сущности, представляют собой индивидуальные акты взаимодействия бесчисленных нейронов, замкнутых в сложные цепи, и потому сохраняют свою обособленность» [1].

Дж. Эклс и философ К. Поппер в своей книге «Индивидуальность и мозг» сформулировали новую версию теории взаимодействия сознания и мозга. С одной стороны, «ощущаемое единство сознания не является следствием нейрофизиологического синтеза, скорее таким образом проявляются постулированные нами интегрирующие свойства самосознающего ума». [1]. С другой стороны, сознание каким-то образом возникает из материи, а затем с ней взаимодействует. Но как это происходит, каков механизм возникновения и функционирования сознания в мозгу человека, Поппер и Эклс не дают ответа. Сам Поппер признает: «Стоя на эволюционных позициях, я считаю ум порождением мозга... Но я хочу подчеркнуть, что это утверждение практически ничего не объясняет. Сказать это – значит в лучшем случае поставить знак вопроса в определенном месте книги человеческой эволюции» [1].

По нашей версии, выход из создавшейся ситуации на самом деле состоял в эволюционной выработке в каждом живом существе вначале специализированных клеток, затем органов по восприятию отдельных свойств объективной действительности с параллельным возникновением соответствующих клеток (органов) реагирования организма на воспринятые свойства. Первоначальная увязка стимулов среды (S) и реакций организма (R) была непосредственной и жесткой. Далее с возрастанием разнообразия и количества S-R, возникла необходимость их отдельной централизованной регистрации, накопления и хранения. В сложноорганизованных существах появляются специальные хранилища S-R, из которых при необходимости, при восприятии некоторого S происходит актуализация соответствующей пары S-R и реализация организмом исторически выработанной R.

Само строительство хранилища S-R потребовало создания нового биологического материала, совмещающего свойства приема S, его обработки и выдачи R. Так появились специализированные нервные клетки - нейроны, составляющие львиную долю мозга.

Последующее усложнение взаимодействия существ с объективной дей-

ствительностью шло по пути наращения объемов и мощности хранилища S-R. Надо полагать, что объем хранилищ S-R через некоторый определенный исторический период времени достигает предела, и дальнейшее его наращение становится малоэффективным. Существенно усложняется поиск и выработка адекватного S-R.

В хранилище параллельно с накоплением S-R проводится некоторая их обработка, что потребовало создания рядом с хранилищем некоторой площадки для съема, актуализации информации, систематизации, классификации и обобщения ее. Данные S-R, первоначально зафиксированные в хранилище и предварительно обработанные в прилегающей к нему площадке, представляли собой лишь отдельные, более-менее крупные и оформленные фрагменты объективной действительности и не могли служить достаточно адекватными средствами (полными ориентирами) взаимодействия индивида с окружающей средой.

Из-за того, что эволюционно выработанное хранилище S-R (старые и древние отделы мозга) невозможно перестроить под современные потребности, человеческой ветви жизни не оставалось другого выхода, как существенно расширить вышеупомянутую площадку и выстроить в ней орган интеллекта. Другими словами, стала актуальной задача превращения той исходной маленькой площадки в обширную, мощную экспериментальную площадку. И тут эволюция поступила как всегда мудро. Она позаботилась лишь об обеспечении вновь прижизненно выстраиваемого органа уникальным строительным материалом – огромным (с некоторым, может быть, избытком) количеством нервных клеток (порядка 100 млрд.), придав каждой возможности и свободу устанавливать связи и отношения с 5 тысячами других клеток, а устанавливаемым связям (синапсам) между клетками сообщила свойства подвижности, безынерционности. Тем самым эволюция заложила в данный чувствительный сгусток материи самые сущностные основы строения и строительства (развития) Вселенной для превращения его в «портативную» и *действующую* модель Вселенной.

Дальнейшие интенции эволюции человеческой ветви жизни носят уже оттенки не только мудрости, но и хитрости, и даже коварства. Обеспечив нас исходным строительным материалом, эволюция снимает с себя ответственность за конечные результаты. Другими словами, само строительство уникального органа – экспериментальной площадки (стенда) с действующей моделью Вселенной в мозгу, в молодой коре больших полушарий – поручается каждому индивиду персонально и осуществляется последними с тем или иным успехом в самой жизнедеятельности и в специализированном образовательном процессе.

«Хитрость и коварство» эволюции заключается в том, что вновь образуемый орган оказался глубоко запрятанным под черепную коробку, а его формирование с эмбриогенеза – сдвинутым на онтогенез. Далее все это дело негласно передано индивиду, который и не подозревает о таком важном ему поручении и, естественно, не ведает о собственной миссии в

содержательном плане. А чтобы люди и ученые педагоги не догадывались об истинной сути поручения, пребывали и далее в неведении, эволюция данное новообразование закамуфлировала стихийным процессом, который так или иначе осуществляется в самой жизнедеятельности. В итоге такое важное поручение жизни, развитие человечества, дальнейшее движение Вселенной пущено на самотек.

Как видно из представленной картины развития сознания, дальнейшие успехи, судьба человечества целиком зависят от верного осознания данного феномена и строго научной организации образовательных работ.

Надо сказать, что предчувствие предлагаемой нами точки зрения на образование постепенно созревает у многих крупнейших ученых. Так, например, психолог и физиолог, руководитель Комитета по награждению Нобелевской премией Э. Де Боно в книге «Латеральное мышление» [2] очень близко подошел к пониманию сознания именно как экспериментальной площадки. Согласно Де Боно, «сознание – это система, создающая модели», «эффективность нашего мыслительного аппарата при односторонних контактах с окружающей средой обусловлена именно способностью создавать модели, хранить их и распознавать... Система, умеющая создавать собственные модели и распознавать их, способна эффективно взаимодействовать с окружающей средой» [2].

К понятию сознания как экспериментальной площадки приближают следующие признания автора: «Наш мыслительный аппарат приобретает способность осуществлять и другие операции: выбор, отбраковку, комбинирование, разделение. Такие возможности превращают его в очень мощное вычислительное устройство».

«Под моделью (схемой, стереотипом) подразумевается определенное расположение информации на регистрирующей поверхности, которую представляет собой наш мыслительный аппарат... Латеральное мышление направлено на изменение существующих моделей» [2].

В дальнейших рассуждениях Де Боно можно уловить интенцию и вкладываемый смысл в латеральное мышление как интуитивное желание сформировать внутренний план и проявить активность; организовать в нем действия с образами окружающей среды. Однако серьезной технологической проработки данной процедуры нет. Предлагаются «периодические переоценки данных», «поиск альтернатив», увеличение числа подходов и решений проблем.

Как он сам признает, «это напоминает метод проб и ошибок: даже если попытка поначалу кажется неоправданной, но в результате приносит успех, ее нужно считать выигранной» [2].

Целая глава книги посвящена поиску альтернатив. Де Боно отмечает: «Смысл такого поиска в самом поиске, а не в том, чтобы обнаружить какой-то оптимальный вариант, пусть даже он и будет найден в ходе выполнения этого задания. Не останавливаясь на достигнутом, мы продолжаем изыскивать альтернативные пути решения нашей задачи. При этом мы приучаемся

смотреть на ситуацию шире; начинаем понимать, что альтернативные способы подхода всегда существуют – нужно лишь хорошенько поискать их; приобретаем навыки в перегруппировке привычных моделей» [2].

В качестве операций поиска альтернатив предлагаются анализ, синтез и фиксация: «Когда какой-то элемент получен дроблением на части целостной ситуации или объединением других элементов, неплохо его «зафиксировать», присвоив ему имя» [2]. «Польза от имени прежде всего в том, что благодаря ему мы можем создавать новые элементы» [2].

Исходный поиск ради поиска может напомнить отдаленно теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю. К. Бабанского, согласно которой, если даже имеется некоторое готовое, вполне приемлемое решение педагогических проблем, непременно надо поискать еще несколько дополнительных, иных решений данной задачи. Далее следовало ломать голову, который же вариант решения учебно-воспитательной задачи выбрать, для чего вводились «самодельные», поверхностные критерии оптимизации, лишь бы удовлетворить свободу и право выбора учителями альтернатив.

И только пристальный взгляд на рекомендации Де Боно может выявить страстное желание его сформировать фактически внутренний план, экспериментальную площадку, создать образно-смысловое пространство, в которых можно модельно отразить любой аспект действительности, манипулировать, конструировать, экспериментировать со связями и отношениями объективной действительности, созидать, творить новое. Однако, надо отметить, что предлагаемые интуиция, творческие способности и чувство юмора, при высокой оценке их наличия у автора, не самые сильные средства достижения вышеозначенной цели.

Развитие материи происходит в направлении усложнения структурного строения вещества, в направлении надстраивания над первичными структурами вторичных и более высоких уровней, вовлечения исходных структур в более сложные и объединенные структурные образования. Понять развитие материи вне предлагаемого нами учения о встроенных телах не представляется возможным.

Эволюция материи не нашла ничего лучшего и оптимального, как из структуры неорганической создать органическую, дополнив твердую кристаллическую структуру жидкими кристаллами с механизмом воспроизведения структуры типа ДНК и т. п. С появлением последней свертывание и развертывание, конструирование органических соединений было поставлено на конвейер, и тем самым циркуляция энергии приобрела новый уровень и устойчивый характер.

Следующий качественный скачок был совершен с опорой на тот же принцип структурирования и циркуляции энергии, когда активность начала инициироваться изнутри структурного образования. Отмеченное эволюционное нововведение является объективным следствием двух взаимосвязанных процессов: дальнейшего обособления структурных образований некоторой

сложности от основной массы материи, вследствие чего в первых происходит актуализация естественной недостаточности (неполноты) структурной стройности, присущей всей системе, отсюда инициация процессов, направленных на восполнение выявленного дефицита, приводящее в конечном счете к воссоединению с последней на ином, более высоком уровне. Так появилась подвижность структур и возросла возможность составлять сколь угодно длинные и сложные структуры, возникла Жизнь.

Одну из наиболее интересных теорий эволюции человека предложил Тейяр де Шарден, своеобразно развивший учение Вернадского о ноосфере.

В. И. Вернадский, читавший в начале 1920-х гг. лекции в Сорбонне, высказал там идеи о перестройке биосферы в интересах свободно-мыслящего человечества как единого целого. Движение биосферы направлено в сторону качественно нового состояния человечества. Французский палеонтолог и теолог П. Тейяр де Шарден предложил для обозначения этого состояния термин «ноосфера». Но Тейяр де Шарден пошел дальше Вернадского. Он предположил, что геологическое эволюционное изменение биосферы не замыкается лишь на изменении лика планеты, материальных условий существования людей. Для него важнее было понять направление эволюции самого человека. Направление это, по Тейяру де Шардену, – «мегасинтез», возрастание сознания, слияние отдельных личностей в единодушном созидании *Духа Земли* (коллективного разума, ноосферы).

«В настоящее время, – пишет Тейяр де Шарден в «Феномене человека», – вся совокупность мыслящих сил и единиц вовлечена во всеобщее объединение посредством совместных действий внешней и внутренней сторон Земли, все части человечества проникают друг в друга и сплачиваются в наших глазах в единый блок вопреки тенденции этих частей к разъединению и соразмерно ей; все это совершенно естественно, если уметь видеть в этом высшую точку организации космического процесса, неизменно со времени тех далеких эпох, когда наша планета была молодой.

Сначала углеродистые молекулы с их тысячами симметрично группированных атомов. Затем клетка, где в минимальном объеме тысячи молекул образуют как бы систему винтиков. Затем многоклеточные, где клетка – всего лишь бесконечно малый элемент.

Еще дальше многоклеточные, как бы соединяясь островками, делают многообразные попытки вступить в симбиоз и подняться к более высокому биологическому состоянию.

Теперь уже мыслящий покров, как зародыш планетарных размеров, на всем своем протяжении развертывает и перекрещивает свои волокна не для того, чтобы их смешать и нейтрализовать, а чтобы их усилить в живом единстве одной ткани.

Положительно, я не вижу другого цельного и, стало быть, научного способа сгруппировать и истолковать эту огромную массу фактов, как представить ее в виде гигантской психобиологической операции – своего рода *мегасинтеза,* «суперкомбинации», которой ныне индивидуально и коллек-

тивно подчинены все мыслящие элементы Земли» [5].

Надо полагать, что Тейяр де Шарден правильно определил вектор эволюции человека, вскрыл движущую силу этой эволюции, центральный феномен человека. Как палеонтолог Тейяр де Шарден, пристально всматриваясь вглубь тысячелетий и изучая слой за слоем культурные пласты Земли, искал ответ на вопрос: «Что же случилось между последними слоями плиоцена, где еще нет человека, и следующим уровнем, где ошеломленный геолог находит первые обтесанные кварциты? И какова истинная величина скачка?» [5].

Причина скачка человека от своих гоминоидных предков, согласно Тейяр де Шардену, – это возрастание сознания, появление рефлексии.

«Рефлексия, – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, –способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный *центр,* в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию.

Каковы же последствия подобного превращения? Они необъятны... Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира» [5].

Отмечая малозаметность изменений в органах, Тейяр де Шарден как ученый-феноменолог своей задачей не ставил вскрытие морфологических оснований рефлексивных способностей, а ограничился общим объяснением. В целом он правильно определил, что гоминизация «в конечном счете сводится к вопросу о лучшем мозге. Но как произошло бы это мозговое усовершенствование, как бы оно функционировало, если бы не был одновременно найден и в совокупности реализован целый ряд других условий? Если бы существо, от которого произошел человек, не было двуногим, его руки не освободились бы своевременно и не освободили бы челюсти от хватательной функции, и, следовательно, плотная повязка челюстных мускулов, сдавливавшая череп, не была бы ослаблена. Мозг смог увеличиться лишь благодаря прямой походке, освободившей руки, и вместе с тем благодаря ей глаза, приблизившись друг к другу на уменьшившемся лице, смогли смотреть в одну точку и фиксировать то, что брали, приближали и показывали во всех направлениях руки, – внешне выраженный жест самой рефлексии!» [5].

Естественно, он не дает определения, что такое «лучший мозг», в чем его отличие от других мозгов, и не выделяет направления по их усовершенствованию. Но оценка верная: несмотря на незначительность анатомического скачка, с гоминизацией начинается новая эра. Земля «меняет кожу». Более того, она обретает душу.

Еще одна отличительная черта исследовательского подхода Тейяр де Шардена: все новое у него входит тихо и незаметно, а когда у данного феномена обозначились четкие контуры, то они пребывают уже во множестве и в полной зрелости. И человек вошел в Историю у него тихо и незаметно, а когда обнаружили присутствие людей, то оказалось, что они уже покрыли огромные площади Земли.

Несмотря на скромное поведение человека в предыстории, к теории Тейяр де Шардена возникают множество вопросов. Усовершенствование прежних функциональных систем или формирование нового органа выделило человека из животного мира? Что является материальным выражением ноосферы? Каким образом осуществляется мегасинтез сознания? Из чего состоят «волокна» мыслящего покрова Земли?

Происхождение сознания – это качественный сдвиг в отражении окружающей среды и организации поведения субъекта в ней, своего рода поворотный пункт от инстинктивного поведения к интеллектуальной деятельности, от приспособления субъектом себя под окружающую среду к технологии проектирования образовательных систем и процессов, итогом которой является разумное преобразование не только окружающей среды, но и самого себя, главным образом своего интеллектуального органа.

Педагогика, абстрагирующая от изучения целостного, объективного, прижизненно формирующегося и функционирующего интеллектуального органа – сознания (сознания), 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. Препятствием на этом пути стоит догматизм, мифы педагогики, глубоко укоренившиеся стереотипы. Но рано или поздно неконструктивные постулаты отметаются, логика жизни пробивает себе дорогу. Однако уступки догматизму, толерантность к эмпиризму, наукообразию в педагогике дорого обходятся общественно-педагогическому прогрессу.

**Библиографический список**

1. **Popper, K. R. and Eccles J. C.** The Self and Its Brain. – Berlin: Springer International. 1977. – P. 362.

2. **Де Боно, Э.** Латеральное мышление. / Э. Де Боно – СПб., 1997.

3. **Дубинин, Н. П.** Что такое человек / Н. П. Дубинин – М.. 1983, – С. 68.

4. **Дубровский, Д. И.** Проблема идеального. / Д. И. Дубровский – М. – 1983. – С. 5.

5. **Тейяр де Шарден, П.** Феномен человека. / П. Тейяр де Шарден – М. – 1987. – 193–194 с.

6. **Фарбер, Д. А.** Онтогенез мозговых структур // Естественнонаучные основы психологии. – Ч. 1. – М.. – 1978. – 254–277 с.

7. **Дубин, Н. П.** Что такое человек. – М. – 1983. – С. 8.

## РАЗДЕЛ III
## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*УДК 371.08*

***В. А. Сластенин***

# ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Характеризуя современный образовательный процесс, исследователи подчеркивают, что кризисные явления, наблюдающиеся в нем в последние десятилетия, выступают следствием его отставания от динамики развития науки, производства и общества. Образование оказалось в двусмысленном положении: с одной стороны, оно обусловливает научно-технический прогресс, а с другой – в недрах самого образовательного процесса отчетливо проявляется тенденция стабильности, неизменности существующего «status quo», внутреннее сопротивление инновационным явлениям в собственной области.

*В теории и практике обучения в высшей педагогической школе к настоящему времени назрел ряд противоречий:*

– между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций. При этом, если в учебной деятельности информация является ее предметом, то в профессиональной деятельности она должна превратиться в средство регуляции последней, то есть в знание;

– между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ее студентом через множество предметных областей (наук, учебных предметов);

– между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию;

– между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером труда, предполагающим межличностное взаимодействие и общение работников, и индивидуальной формой ее присвоения студентами;

– между вовлеченностью в процессы труда личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти (когнитивные функции);

– между «ответной позицией студента» (цели задаются преподавателем, студент отвечает на его вопросы, решает задачи, активен по «разрешению» преподавателя) и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией будущего учителя;

между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности, к неизвестным еще ситуациям и условиям педагогического труда.

Классическая дидактика высшей школы с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда оперативно реагирует на обоснование образовательных процессов в вузе, а иногда и сдерживает внедрение новых приемов и способов обучения. Общая дидактика остается слишком теоретической, методика обучения - слишком практической. Требуется промежуточное звено, позволяющее в действительности связать теорию и практику. Функции прикладной дидактики, по-видимому, может взять на себя технология обучения.

Следует отметить, что у истоков технологизации педагогического процесса стоял А. С. Макаренко. В «Педагогической поэме» он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски, браковка».

*Можно выделить следующие побудительные причины возникновения и практического использования педагогических технологий в современных условиях:*

необходимость внедрения в педагогику системно-деятельностного подхода, систематизация способов обучения в школе и вузе;

потребность в осуществлении личностно ориентированного обучения во всех звеньях образовательной системы, замены малоэффективного вербального способа передачи знаний;

возможность экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения в вузе и снижающих негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов (Дж. Кэррол, Б. Блум, Д. Брунёр, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.).

Идея технологического подхода к обучению отражена в трудах отечественных ученых Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперина, М. В. Кларина, Л. Н. Ланды, А. Г. Ривина, Н. Ф. Талызиной, Н. Е. Шурковой и др. Технологию в системе высшего педагогического образования исследуют В. И. Андреев, С. И. Архангельский, М. М. Левина, Н. Д. Никандров, О. П.

Околелов, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, А. И. Уман и др.

Понятие технологии прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX столетия и стало своеобразным регулятивом научного и практического мышления. Его регулятивное воздействие состоит в том, что оно побуждает исследователей и практиков во всех сферах, в том числе в области образования, находить основания результативности деятельности; мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать требуемый результат; строить деятельность на интенсивной, то есть максимально научной, а не экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов; уделять большое внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью предотвращения ее коррекции по ходу исполнения; использовать во все возрастающей степени новейшие информационные средства, максимально автоматизировать рутинные операции и т. п. Иными словами, технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости по сравнению с традиционным уровнем, выражавшимся понятием «методика». Технология – не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления.

Понятие технологии отражает направленность прикладных исследований (в том числе педагогических) на радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности (в смысле гарантии целедостижения), интенсивности, инструментальности, технической вооруженности. Технология в любой сфере – это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям. Отличие педагогических технологий от сфер материально-технологической или инженерной деятельности обусловлено спецификой предметной области. В частности тем, что сфера педагогической деятельности не может быть охарактеризована четким предметным полем, однозначным набором функций, отдельностью собственно профессиональных действий от спонтанного общения, переживания. Операционная сторона педагогической деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, рациональная регуляция – от эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности как в инженерно-технических областях.

Вокруг понятия образовательной технологии во всем мире ведутся серьезные дискуссии, не позволяющие дать ему однозначное, всеми принимаемое определение. В качестве основных характеристик технологии образования исследователи называют ее системность, концептуальность, научность, интегративность, гарантированность результата, воспроизводимость, эффективность, качество обучения, его мотивированность, новизну, алгоритмичность, информационность, оптимальность, возможность тиражирования и переноса в новые условия и др.

Такое многообразие небесспорных характеристик требует определения некоего обобщенного, инвариантного признака технологии, отражающего ее сущность. В качестве такового выступает законосообразность технологии. Технология – это педагогическая деятельность, максимально реализующая законы обучения, воспитания и развития личности и обеспечивающая ее конечные результаты. Чем полнее постигнуты и реализованы эти законы, тем выше гарантия результата. Требованию законосообразности должны отвечать все ведущие признаки технологии обучения. Например, о воспроизводимости технологии можно вести речь лишь в той степени, в какой это соответствует закономерностям индивидуальности, субъективности участников образовательного процесса, а системность и информационность технологии не должны противоречить «авторской», креативной, импровизационной природе образовательного процесса.

Учитывая это, в качестве рабочего можно предложить следующее определение. **Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения.**

Это базовое определение может быть модифицировано в тех значениях, когда технология обучения выступает как задачно детерминированный, логически структурированный дидактический процесс, инвариантно протекающий под влиянием определенных педагогических условий и обеспечивающий диагностируемый результат, либо как целостная система концептуально и практически значимых идей, принципов, методов, средств обучения, гарантирующая достаточно высокий уровень эффективности и качества обучения при ее последующем воспроизведении и тиражировании.

Таким образом, *педагогическая технология соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса.*

В качестве критериев того, что деятельность преподавателя в некотором фрагменте педагогического процесса (при усвоении какой-либо темы, раздела учебного предмета или межпредметного комплекса) протекает на технологическом уровне, могут быть выделены следующие:

– наличие четко и диагностично заданной цели, т. е. корректно-измеримого представления понятий, операций, деятельности студентов как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели; представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;

– наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);

– указание способов взаимодействия участников учебного процесса на

каждом этапе (преподавателя и студентов, студентов друг с другом), а также их взаимодействия с информационной техникой (компьютером, видеосистемой и т. п.);

– мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и студентов, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

– указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил;

– применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации.

Технологии обучения проектируют механизм управления преобразованием и развитием личности специалиста (посредством познавательно-инструментальной совокупности действий преподавателей и студентов). При этом содержательно-информационный аспект управления определяется преимущественно образовательными технологиями, а процессуальный - технологиями обучения, хотя четкие разграничения этих технологий в науке не установлены. Все известные модели управления реализуются в обучающих системах посредством эффективных стратегий решения учебно-познавательных задач и тем самым непосредственно интегрируются в интеллектуальные и ценностные структуры целенаправленной человеческой деятельности.

Построению образовательных технологий в высшей педагогической школе должны предшествовать серьезные исследования по таким проблемам, как:

– описание и измеримость педагогических целей, средств, результатов;

– соотношение личностных и логико-процессуальных компонентов педагогической деятельности, возможности включения индивидуально-психологических характеристик преподавателей в саму структуру педагогических технологий, т. е. придание ей авторского, личностно ориентированного характера;

– готовность содержания образования к технологической форме его изложения (в большинстве случаев учебные курсы настолько некорректны, расплывчаты, логически не оформлены, что не представляется возможным их технологизировать).

К настоящему времени наметился ряд тенденций, выводящих профессиональное педагогическое образование на технологический уровень:

– возрастание диагностичности (измеримости), интенсивности, диалогичности, модульности, межпредметности;

– переход от экстенсивной к интенсивной организации обучения, т. е. к достижению высших результатов не за счет «сидения над проблемой», «обязательных нотаций», «дополнительных занятий», «переэкзаменовок», а на основе использования новейших достижений дидактики, психологии,

информатики;

– увеличение наукоемкости проектов и моделей учебной деятельности, основанных на моделировании профессиональных ситуаций, на овладении профессиональным опытом в условиях имитации вой игры.

В основе разработки образовательных технологий лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателей. Логику такого проектирования в самом общем виде можно представить следующим образом:

– описание в наблюдаемых характеристиках и измеримых параметрах ожидаемого результата обучения (степень владения понятиями, способами деятельности, характеристики интеллектуального развития и т. п.);

– определение природы, состава, проявлений тех психических процессов (ориентировочных, логических, креативных, эмоциональных, смыслотворческих и др.), которые должны быть актуализированы в сознании студентов, чтобы следствием их стало появление новообразований, которые спроектированы в целях учебного процесса;

– обоснование содержания той предметной деятельности, на основе которой могут быть актуализированы проектируемые психические процессы, разработка тех ситуаций общения, которые могут привести студентов к приобретению нужного познавательного и профессионального опыта;

– разработка содержательной и процессуальной сторон новой технологии: представление опыта, подлежащего усвоению в виде системы познавательных или практических задач, поиск специальных дидактических процедур его усвоения (организация индивидуальной и коллективной учебной деятельности, имитационных моделей изучаемых процессов, учебно-деловых игр);

– выявление логики предмета, развитие учебных ситуаций с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности;

– разработка процедур контроля, диагностики, измерения качества усвоения, способов индивидуальной коррекции учебной деятельности.

К числу базовых технологий профессиональной подготовки студентов относится технология контекстного обучения (А. А. Вербицкий). Сущностной характеристикой такого обучения является последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых), предметного и социального содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной. В совокупности они представляют собой динамическую модель перехода от учебной деятельности к профессиональной.

Высокую эффективность обнаруживает создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе вуза (А. В. Мудрик). Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателями и студентами, а также студентов между собой – одно из наиболее портативных средств трансляции информации: оно отличается высоким уровнем взаимопонимания,

низким уровнем избыточности информации, экономией времени ее передачи.

Активизации учебного процесса способствуют фронтальные, коллективные, групповые и диадические коммуникативные ситуации.

Фронтальные коммуникативные ситуации предполагают взаимодействие преподавателя с общностью студентов (будь то академическая группа, поток или курс), в которой в определенные моменты студенты могут оказаться в субъективной ситуации (т. е. становиться субъектами активного взаимодействия с преподавателями), или между студентами возникает обусловленное учебными задачами взаимодействие. Типичными фронтальными ситуациями являются лекции.

Коммуникативные ситуации в учебном процессе, которые можно отнести к типу коллективных, предполагают вступление студентов в общение между собой и с преподавателями в рамках контактной (академической) группы в процессе реализации познавательной деятельности. Коммуникативная ситуация на занятиях в академической группе становится коллективной, если цель занятия может быть достигнута лишь тогда, когда все члены группы (или большая ее часть) объединяют для этого свои усилия (целеположность); члены группы должны вступить во взаимодействие для овладения определенными знаниями и для создания субъективно новых знаний (предметность); члены группы с неизбежностью вынуждены вступать в вербальное взаимодействие на всех этапах познавательной деятельности (или часть из них): целеполагание, планирование, распределения функций, осуществление выработанных планов, подведение итогов, анализ процесса познавательной деятельности (коммуникативная процессуальность); члены группы вырабатывают и усваивают определенные нормы коллективной познавательной деятельности (продуктивность), коммуникативные ситуации, которые отнесены к типу коллективных, наиболее эффективны в процессе семинарских занятий.

Групповые коммуникативные ситуации в учебном процессе предполагают решение познавательных задач микрообщностями студентов (оптимум – 5 человек) преимущественно на лабораторно-практических занятиях.

В связи с усилением внимания к самостоятельной работе студентов и проблеме руководства ею со стороны преподавателей особую актуальность приобретают диадические коммуникативные ситуации, участниками которых выступают студент и преподаватель. Во время индивидуальных консультаций, связанных с организацией самостоятельной работы студентов и руководством ею, диадическая коммуникативная ситуация возникает в связи с тем, что студент объективно нуждается в инструктировании, а объективно (главным образом, хотя и объективно тоже) испытывает потребность в получении информации, совета, помощи или понимания со стороны преподавателя.

Весьма перспективной в плане педагогической эффективности представляется технология открытых систем интенсивного обучения, предусматривающая:

1) нелинейное структурирование процесса обучения, которое позволяет (независимо от формы организации учебных занятий) организовывать обучение студентов по индивидуальным программам, призванным обеспечить каждому студенту оптимальное протекание процесса обучения с разумным и экономным использованием его психических и физиологических возможностей, с наиболее целесообразным отбором содержания подготовки и одновременно форм организации, приемов и методов самостоятельной работы;

2) отказ от линейной структуры в организации сети информационных потоков во всех случаях, когда такая структура не продиктована учебной необходимостью;

3) увеличение плотности потоков информации до максимально возможного уровня путем оптимального отбора содержания учебного материала и внедрения в учебный процесс активных методов обучения;

4) увеличение удельного веса тех форм организации учебных занятий, которые обеспечивают наиболее благоприятные условия для протекания процессов взаимодействия студентов в достижении целей обучения;

5) разработку и внедрение в учебный процесс механизмов управления системой обучения.

В высшей школе получают признание информационные технологии на базе персональных компьютеров. За счет создания единого информационного пространства появляется возможность значительно сократить время, отведенное на аудиторные занятия, оставив педагогу концептуальную составляющую учебного процесса. Переход на преподавание с использованием информационных технологий предполагает разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов.

В условиях единой информационной среды происходит естественное объединение понятийного аппарата, что позволяет глубже усваивать материал, видеть его во всех связях и зависимостях. Естественно, такая работа не может быть проведена без глубокого психолого-педагогического анализа как самого содержания образования, так и вопросов вхождения обучающего и обучаемого в информационно-компьютерную среду.

Это потребует программно-методического обеспечения учебного процесса. Разработки последних лет позволяют по-новому рассматривать вопросы использования компьютерной техники (возможность объединения аудио-видео и других средств в едином компьютерном комплексе, подключение как к локальным, так и к общим сетям с целью доступа к информации). Процессом компьютеризации вузовского обучения необходимо управлять, отдавая человеку человеческое, машине – машинное.

Пробивает себе дорогу акмеологический подход к разработке современных технологий обучения профессиональному мастерству. Технологии этого рода ориентированы на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала профессионала – его способностей, компетентности, умелости, на увеличение меры его личностной свободы, стимулирование процессов

целеполагания, целеосуществления и целеутверждения.

Образовательная практика порождает сложное и противоречивое многообразие методов, методик, техник и технологий обучения в высшей школе. Однако методологически неверно и практически невозможно брать их все на вооружение. Сохраняет свою актуальность высказанная К. Д. Ушинским мысль о том, что передача готовых советов, не зависящих от конкретных условий обучения и воспитания, невозможна, что передается идея, выведенная из опыта, но не сам опыт. Надежную основу для убедительного воспроизведения и творческого присвоения передового опыта, для поиска, нахождения и принятия инновационных решений создает профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы (И. Ф. Исаев).

Технология педагогической деятельности преподавателя высшей школы как компонент профессионально-педагогической культуры реализуется в процессе решения бинарных групп педагогических задач: аналитико-рефлексивные – задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношений, возникающих затруднений и др.; конструктивно-прогностические – задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработки и принятия решения, прогнозирования результатов и последствий принимаемых решений; организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности; оценочно-информационные – задачи сбора, отработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективной оценки; коррекционно-регулирующие – задачи коррекции протекания, содержания и методов педагогического процесса, установления необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержки.

Главное в динамике профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы – выявление и использование своего личностного потенциала как системообразующего фактора авторской педагогической системы, восхождение от отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) к их системе, от типовых технологий к личностно-креативным. Как субъект профессионально-педагогической культуры вузовский преподаватель обладает следующими критериальными и уровневыми характеристиками:

1) диапазон профессионального педагогического мышления, его категориально-понятийный и концептуальный аппарат;

2) ориентировка в сфере преподаваемого предмета, уровень владения им; способность к трансформации предметного содержания в деятельностно-коммуникативную форму;

3) мотивационная и практическая готовность к различным педагогическим функциям, объем и полнота реально обеспечиваемых;

4) владение современными технологиями выполнения различных педагогических функций – интеллектуально-развивающей, личностно-формирующей, функциями педагогического анализа, проектирования, экспертизы;

5) исследовательский потенциал преподавателя;

6) саморазвивающая активность педагога.

Центральное звено любой образовательной технологии (в том числе обучения в высшей школе) – это реальные субъекты учебно-воспитательного процесса, которые не просто обучаются и обучают, а полностью живут и работают в процессах своей учебы или преподавания. Это не «человеческие факторы», а реальные, живые люди. Поэтому мера эффективности любой образовательной технологии определяется в конечном счете тем, в какой степени полно представлен в ней человек, как учтены и реализованы его общие профессионально-психологические особенности, каково объективное поведение и субъективное отношение человека к учению и работе, к жизни в целом.

В свете сказанного становится очевидным переход к личностно ориентированным технологиям, которые предусматривают приоритет субъективно-смыслового обучения по сравнению с информационным, направленность на формирование у студентов множества субъективных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений, диагностику личностного развития, ситуационное проектирование, самоактуализацию и самореализацию, игровое моделирование, смысловой диалог и т. п.

*В основу личностно ориентированных педагогических технологий должен быть положен диалогический подход, определяющий субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников образовательного процесса.* Технологии этого типа предусматривают преобразование суперпозиции преподавателя и субординизированной позиции студента в личностно равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создает условия для его самодвижения. Естественно, это потребует отказа от ролевых масок и включения во взаимодействия эмоционально-ценностного опыта преподавателя и студента.

*Личностно ориентированные технологии означают персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний; эмоций, соответствующих им действий и поступков).* Деперсонализированное педагогическое взаимодействие жестко детерминируется ролевыми предписаниями, что противоречит полисубъектному (диалогическому) подходу.

Персонализация и диалогизация образовательного процесса – это не возврат к «парной педагогике», поскольку они опираются на применение целой системы форм интеракции. При их внедрении должна соблюдаться опреде-

ленная последовательность: от максимальной помощи педагога студентам в решении учебно-познавательных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции и появлению отношений партнерства между ними. Изменение позиционного статуса педагога и студента приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути саморазвития.

В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса. Данная закономерность составляет основу индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности студентов, самодвижения их к конечному результату. Это дает возможность студенту испытать радость от осознания собственного роста и развития. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий, которые запускают внутренние механизмы саморазвития и самореализации личности учителя.

Личностно ориентированные технологии в значительной степени связаны с реализацией принципа профессионально-этической взаимоответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества необходимо предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Данный принцип требует такого уровня внутренне детерминированной активности личности, при котором они не идут на поводу у обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, а сами могут творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя.

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что это деятельность общения. Общение следует рассматривать как целостный процесс в единстве трех его сторон: перспективной, коммуникативной и интерактивной. Поэтому различные аспекты педагогического общения правомерно рассматривать в качестве важнейших условий формирования творческой личности учителя.

Педагогическая деятельность характеризуется следующей структурой коммуникативного воздействия: КТО – КОМУ – ЧТО – КАК –ЭФФЕКТИВНОСТЬ СООБЩЕНИЯ. При этом КТО – субъект коммуникативного воздействия, в данном случае педагог; КОМУ – объект коммуникативного воздействия (студент, учащийся или их группа); ЧТО –содержание коммуникативного процесса (учебный материал или личностно ориентированное содержание в целях изменения, развития личности); КАК – конкретная педагогическая техника, «костяк», который составляет средство общения; ЭФФЕКТИВНОСТЬ СООБЩЕНИЯ – степень совпадения содержания, передаваемого педагогом, с содержанием, воспринятым студентом. В интересующем нас социально-психологическом плане акцент необходимо сделать на совершенствовании личностных свойств педагога и оптимизации средств педагогического воздействия, т. е. на компонентах КТО и КАК. Разумеется,

совершенствование этих параметров должно охватывать как перцептивную, так и коммуникативную и интерактивную составляющие образовательного процесса. Важно также заметить, что названные стороны общения тесно связаны с тремя основными сферами психики: познавательной, эмоциональной, мотивационно-волевой. Поэтому оптимизация общения означает одновременно и совершенствование психического функционирование личности студента в целом.

Для формирования творческой личности педагога представляется эффективным «погружение» студента в такие ситуации педагогического взаимодействия, в которых соответствующие личностные свойства интенсивно развиваются, а затем реализуются в профессиональной деятельности. При этом ситуацию педагогического общения необходимо строить как субъект-субъектное взаимодействие. Речь идет о том, что студент выступает не только и не столько в качестве объекта педагогического воздействия, но и как субъект собственной деятельности.

В этих условиях содержание обучения становится общим объектом познавательной активности как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемого: педагог ставит проблемы, обсуждает их со студентами, планирует и организует совместную деятельность, а обучаемые решают поставленные перед ними задачи, оценивают полученные результаты. Такое взаимодействие является субъект-объект-субъектным, поскольку предметом педагогического общения всегда является какое-то содержание (объект), относительно которого оно осуществляется.

Когда говорят о содержании общения, о каком-либо сообщении, то часто отождествляют последнее с текстом, подразумевая равенство СООБЩЕНИЕ – ТЕКСТ, т. е. сообщение сводится в основном к его словесному (вербальному) выражению. Тогда, совершенствуя общение, можно было бы ограничиться совершенствованием речи. Но, как показывают многочисленные исследования, большая часть информации транслируется с помощью невербальных средств общения. Богатое содержание, выраженное невербально и поступающее от других людей, мы, однако, не всегда можем воспринять; с другой стороны, значительная часть информации передается через невербальные средства другим людям, а сами не способны контролировать эту передачу. Следовательно, в педагогическом общении требуется как передача, так и чтение невербального содержания, в основном создающего контекст любого сообщения. Тогда предыдущее приобретает следующий вид:

СООБЩЕНИЕ – ТЕКСТ – ЛОГОС – ЭТОС – ПАФОС, где ЛОГОС подразумевает логику построения сообщения, ясность и понятность, ЭТОС выражает личное отношение одного участника коммуникации к другим, в частности, педагогический такт, ПАФОС характеризует эмоциональную окраску, экспрессивность общения.

С этих позиций важно сформировать у будущих педагогов желание и умение ориентироваться в своей будущей профессиональной деятельности на личность учащегося – на его возможное восприятие содержания педаго-

гической деятельности и самого педагога. Отсюда необходимость развития у учителя рефлексивности мышления и общения в процессе педагогического воздействия.

Под рефлексией обычно понимают, с одной стороны, способность личности анализировать собственные мысли, чувства, намерения, действия, а также прогнозировать их в отношении себя или третьих лиц. Например, рефлексия, выступающая как осознание или прогнозирование учителем того, каким его воспринимают и оценивают ученики в конкретной ситуации или в целом, позволяет педагогу осуществлять коррекцию своего профессионального поведения по ходу педагогического общения. В контексте рефлексии наиболее отчетливо проявляется взаимосвязь трех сторон общения: восприятие – обмен информацией – взаимодействие.

Учителю необходимо владеть умением занимать рефлексивную позицию, т. е. способностью смотреть на себя и свою деятельность как бы со стороны – глазами учащихся. Помещая себя в рефлексивную позицию, учитель создает умозрительную обратную связь с учащимися, что существенно повышает адекватность педагогического общения. Разумеется, такая умозрительная обратная связь, созданная рефлексией, может ввести учителя в заблуждение, но в конечном итоге оно перепроверяется реально получаемой обратной связью от учеников и соответственно корректируется.

Для формирования рефлексивности мышления и общения будущих педагогов мы предлагаем специальную процедуру, выполняемую в два этапа: в процессе теоретического обучения и на педагогической практике в школе. При этом объектом для рефлексии служат три основных компонента педагогической деятельности: особенности педагога (КТО), особенности учащихся (КОМУ) и особенности содержания (ЧТО). В исследовательских целях нами был создан опросник, в котором каждому из названных компонентов соответствуют три и более оцениваемых по 9-балльной шкале критериев.

На первом этапе студентов просят оценить одну или нескольк лекций по какому-либо предмету. Инструкция: «Просим Вас принять участие в исследовании, целью которого является совершенствование учебного процесса. Можете не указывать свою фамилию на листе с ответами. Нас интересует Ваше искреннее мнение о качестве читаемых Вам лекций. Оцените, пожалуйста, лекции по .... (называется предмет) по 9-балльной системе в соответствии с предлагаемыми критериями. Благодарим за сотрудничество».

ШКАЛА 1/2/3/4/5/6/7/8/9 баллов:

1. *Логичность, ясность*, *продуманность излагаемого материала.* 1 балл означает, что преподаватель излагает материал непоследовательно, нечетко формулирует свои мысли, допускает неоправданное отклонение от темы; 9 баллов означают, что педагог ясно формулирует мысли, изложение характеризуется стройностью, продуманностью, взаимосвязью отдельных частей содержания.

2. *Степень убедительности изложения.* 1 балл означает, что препода-

ватель плохо владеет материалом и не уверен в его истинности; 9 баллов означают, что педагог досконально знает материал и убежден в правильности того, что излагает.

3. *Уровень интереса, который вызвал у Вас излагаемый материал.* 1 балл означает, что материал не вызвал у Вас никакого интереса; 9 баллов означают, что материал вызвал у Вас сильный интерес и желание шире и глубже его освоить.

4. *Актуальность излагаемого материала.* 1 балл означает, что преподаваемые знания воспринимаются Вами совершенно бесполезными для Вашей деятельности; 9 баллов означают, что излагаемое содержание воспринимается совершенно необходимым для вашей деятельности.

5. *Степень позитивного отношения преподавателя к аудитории.* 1 балл означает, что преподаватель неуважительно относится к аудитории, часто ведет себя нетактично; 9 баллов означают, что педагог уважительно относится к аудитории, соблюдает педагогический такт.

6. *Степень активности Вашего слушания.* 1 балл означает, что большую часть материала Вы не слушали; 9 баллов означают, что Вы старались быть максимально внимательным к излагаемому.

7. *Степень эмоциональности изложения.* 1 балл означает невыразительное изложение материала, проявляемое в бедности интонаций голоса, невыразительности мимики и т. д.; 9 баллов означают богатство интонаций голоса, выразительность мимики и т. д.

8. *Научность и новизна материала.* 1 балл означает, что преподаватель использовал в основном учебник и не сумел раскрыть основные понятия темы; 9 баллов означают, что преподаватель использовал новейшую научно-методическую литературу и сумел полностью раскрыть основные понятия темы.

9. *Творческий характер преподавания предмета.* 1 балл означает, что преподаватель излагает содержание занятий очень близко к материалу учебника; 9 баллов означают проблемный характер изложения, активный диалог с аудиторией, свободное владение материалом, использование активных форм преподавания.

10. *Степень Вашей активности в осмыслении знаний.* 1 балл означает, что Вы только пассивно слушаете или пишете излагаемое педагогом содержание; 9 баллов означают, что Вы стараетесь отвечать на вопросы педагога, задаете вопросы по ходу и после занятия, участвуете в практических демонстрациях.

Первый компонент, т. е. особенности педагога, характеризуют критерии 2, 5, 7, 9; второй компонент, т. е. особенности аудитории, диагностируют критерии 3, 6, 10; третий компонент, т. е. особенности содержания, позволяют оценить критерии 1, 4, 8. Если необходимо узнать мнение учащихся только об особенностях самого педагога, то вначале вычисляются среднеарифметические величины оценок, проставленных всеми студентами по каждому из критериев (2, 5, 7, 9), а затем подсчитывается средняя составляющая этих четырех величин. Найденная составляющая и является итоговой оценкой

первого компонента, характеризующей восприятие особенностей педагога. С помощью аналогичной процедуры оцениваются остальные два компонента – особенности аудитории и материала. Показателем же эффективности педагогического взаимодействия в целом служит средняя арифметическая величина итоговых оценок, полученных по всем трем компонентам.

Таким образом, на данном этапе студенты овладевают системой критериев, по которым можно оценить как основные компоненты образовательного процесса, так и эффективность педагогической деятельности в целом. При этом задействуется рефлексия самих учащихся, когда они оценивают по критериям 3, 6, 10. Стимулирует профессионально-личностное развитие студентов уже тот факт, что преподаватель ставит их в рефлексивную позицию по отношению к их будущей профессиональной деятельности, предлагая им оценить свое взаимодействие с ними; срабатывает также феномен идентификации с ролью преподавателя. Тем самым происходит как бы примеривание студентами на себя тех же критериев оценки педагогического труда. Тренировочную процедуру оценивания можно производить с разной частотой, при этом преподавателю достаточно зачитывать сами пункты опросника, а студентам – отмечать эти пункты, проставляя рядом с ними оценочный балл. Полученные результаты полезно анализировать и обсуждать совместно со студентами. После овладения процедурой на этом уровне можно переходить ко второму этапу, проводимому в школе.

На педагогической практике студентам дается дополнительное задание. После адаптации в школе им предлагается овладеть той же процедурой, но уже на рефлексивном уровне, действуя по следующей инструкции: «Постарайтесь пронаблюдать очень внимательно в течение всего урока за собой и учениками. После проведения урока снова представьте, как Ваши учащиеся, т. е. класс в целом, оценили бы занятие по 9-балльной шкале по нижеприведенным критериям проставьте за них усредненные оценки»:

1. Логичность, ясность, продуманность излагаемого Вами материала.
2. Степень убедительности Вашего изложения.
3. Уровень интереса, который вызвал у учеников излагаемый материал.
4. Актуальность для учащихся излагаемого содержания.
5. Степень позитивности Вашего отношения к ученикам.
6. Степень активности слушания школьников.
7. Степень эмоциональности изложения Вами содержания.
8. Научность и новизна излагаемого Вами материала.
9. Творческий характер преподаваемого Вами предмета.
10. Степень активности учащихся в осмыслении материала урока.

Регулярно проводимый студентами подобный рефлексивный анализ приводит в действие механизмы умозрительной межличностной обратной связи, что позволяет вносить коррекцию по ходу деятельности. Усилить эффект можно, превратив умозрительную обратную связь от учеников в действительную. С этой целью студентам предлагается в конце практики проводить очный опрос учащихся по всем 10 критериям, а затем сравнить

с собственными прогнозируемыми оценками. Опрос может проводиться относительно отдельного занятия, одной темы или всего периода практики.

На наш взгляд, наиболее продуктивным является сопоставление собственных прогнозируемых и усредненных оценок, полученных от учащихся как по каждому критерию в отдельности, так и по группе критериев, характеризующих один из трех компонентов педагогического взаимодействия, а также по итоговой оценке с учетом всех трех компонентов.

Беседы, проведенные со студентами после педагогической практики, выявили ряд происшедших изменений: у них увеличилась способность к децентрации, так как повысилась степень осознания ими различий между собственной позицией и позицией других людей, усилилась дифференциация приписываемых себе и другим особенностей.

Познание в процессе обучения происходит под руководством педагога, и это обстоятельство облегчает усвоение нового материала. Новые знания представляют перед студентом «отфильтрованными»: в них выделено наиболее значимое, раскрыты причинно-следственные связи, показаны практическая применимость и пути дальнейшего развития науки. Однако главное, что несет в себе общение преподавателя со студентами, – эффект личностного воздействия. Это преимущество известно педагогической науке и широко используется на практике, но оценивается в основном как одно из условий, общая предпосылка, которые оказывают влияние на эффективность образовательного процесса. Между тем остаются невыявленными механизмы, лежащие в основе личностного взаимодействия, уровни его осознанности, целенаправленности и систематичности.

В основе личностного воздействия преподавателя лежит доверие студентов к нему, к педагогу-профессионалу и человеку. Анализ социальных, педагогических и психологических связей между преподавателем и студентом, возникающих в процессе обучения, позволяет выделить три уровня функционирования механизмов доверия в обучении.

1. *Институционально-конвенциональный уровень.* Он заключается в том, что педагог-представитель учебного заведения как определенного социального института облечен его доверием и правами; он руководитель и организатор деятельности студентов, требования которого они обязаны выполнять. Этот уровень доверия санкционирован обществом и действует по большей части на первых этапах совместной деятельности преподавателей и студентов. Если он не подкрепляется социально-признанной деятельностью и профессиональными качествами преподавателя, возможность личностного воздействия предельно снижается, или оно меняет свою направленность.

2. *Социально-педагогический уровень.* Он основан на длительном общении преподавателя с конкретной группой, потоком студентов, в результате чего они приобретают опыт совместной деятельности и достигают взаимопонимания. Студенты и преподаватель образуют психологическое единство в отношении к данной учебной дисциплине (одно «мы»).

3. *Эмоциональный уровень.* Он в известной степени ситуативный, когда преподавателю удается «захватить» студентов содержанием конкретной проблемы и наиболее полно реализовать личностный резерв знаний, опыта, отношений. Такая ситуация возникает, когда наиболее полно совпадают познавательные интересы, эмоциональный и интеллектуальный настрой преподавателя.

Преподаватели высшей школы в той или иной степени используют названные пути личностного воздействия. Необходимость решать разнообразные педагогические задачи, сложность и неоднородность учебного материала с точки зрения его потенциальных возможностей заинтересовать студентов, психологическое состояние аудитории в конкретной ситуации объясняют тот факт, что преподаватель вынужден прибегать к тому или иному способу поддержания доверия. То он становится частью единого психологического целого, когда совпадают потребности, интересы, общий эмоциональный настрой, образуя одно «мы», то намеренно отделяется и как бы противопоставляет себя студенческой аудитории как руководитель, облеченный властью, как более опытный, знающий, авторитетный. Для студенческой аудитории он в таком случае «принадлежит их общности, однако и противоречит ей». Поэтому оптимальный вариант, очевидно, заключается в опоре преподавателя на все указанные пути, использование всех способов поддержания контактных отношений и доверия студенческой аудитории.

Воздействие педагога как личности на студентов осуществляется постоянно. Различия заключаются в силе, выразительности, а также в степени систематичности. При изложении нового материала он, несомненно, руководствуется прежде всего задачей – раскрыть его содержание, осветить его в объеме и глубине своего понимания модели необходимого понимания материала студентами, несет свое отношение, как бы «замыкает» материал, учебную дисциплину на себе. Это естественное проявление общей закономерности: субъект, развертывая явления своего сознания, проявляет через каждое из них самого себя. В этом отношении нет ничего в содержании сознания, что бы не указывало на самого субъекта и не было им. В свою очередь, студент познает учебную дисциплину с помощью и как бы «сквозь», «через» данного преподавателя. Формирующиеся у студента понятия и представления, образы и ассоциации являются по сути субъективной (в понятиях и образах данного преподавателя) моделью изучаемого объекта (какой-либо проблемы и учебной дисциплины в целом).

Все это приводит к выводу о закономерности и органичности для педагогического процесса определенной субъективизации его, «окрашенности» личностью преподавателя вплоть до «включения» им в свое сообщение (лекцию, семинар, занятие) элементов личного опыта познания, субъективного видения и оценок. Отметим, что «субъективизация» учебного материала представляет собой сложный психолого-педагогический феномен и не может рассматриваться однозначно. В контексте нашего исследования «субъек-

тивизация» материала педагогом представляется средством целенаправленного формирования сознания студента, хотя в ней и кроется опасность навязывания преподавателем своего субъективного мнения.

Наиболее сильный и действенный способ регуляции деятельности преподавателем – самоконтроль. В самоконтроль входят самоанализ и коррекция последующей деятельности. Критерии самоконтроля, его интенсивность и напряженность определяют программу совершенствования мастерства педагога. Самоконтроль преподавателя опирается на рефлексию. В условиях общения каждый человек «смотрится» в другого и на этой основе регулирует свое поведение, однако для педагога такая деятельность представляется особо важной, профессионально необходимой. Педагогическая рефлексия возникает как результат взаимодействия преподавателя со студентами и является составной частью любого педагогического действия, когда он мысленно представляет внугрений мир студента (что и как тот понимает и оценивает) и на этой основе организует дальнейшую свою деятельность. Однако преподаватель представляет не только то, каким образом студент воспринимает его информацию, но и то, «в каком качестве» он сам, его педагогические, личностные особенности отражаются в сознании студента. Это саморефлексия. При этом важно отметить рефлексию одномоментную, отражающую конкретную ситуацию, когда отсутствие информации о решениях партнера является мощным стимулом для проявления рефлексивных способностей, и рефлексию длительную, основанную на продолжительном общении преподавателя со студентами. В результате действия последней возникают более четкие представления о просчетах и правильных действиях, формируются обобщенные выводы. Исходя из того, что и в какой степени является предметом педагогической рефлексии, определяется вся деятельность преподавателя, в частности, характер и направленность личностного воздействия.

В зависимости от того, какие особенности личности являются объектом саморефлексии, в ней можно выделить два уровня.

Первый уровень саморефлексии, который чаще всего является предметом обсуждения, связан с «самообразом», т. е. отражением внешнего облика и поведения в сознании студента, как его представляет себе педагог. Понимание того, что на него смотрят и каждое его движение отражается в многочисленных человеческих «зеркалах», приводит к тому, что педагог вынужден систематически следить за своей речью, манерой поведения и т. п.

Саморефлексия второго, более высокого порядка связана с осознанием тех сущностных воздействий, которые несет педагог как личность и которые могут быть определены как влияние духовного мира личности преподавателя. Очевидно, что на том и на другом уровнях осуществляются самопознание, самоконтроль и саморегулирование педагога как человека и профессионала, однако второй уровень саморефлексии характеризует более глубокие размышления о самом себе как личности.

К сожалению, человек часто не осознает (или осознает не полно) особенности общей направленности своей личности, основных потребностей, интересов, недостаточно над ними задумывается. Поэтому важно выделить параметры личностного воздействия, сделать их предметом осознания педагога.

Проследим, какое содержание (что именно) привносит педагог в ту информацию (учебный материал), которую он передает студентам. В целостном мире педагога как личности существуют различные уровни духовного отношения: мировоззрение, мировосприятие, мирочувствование (мироощущение), преподаватель сознательно или бессознательно, в большей или меньшей степени «обнажает» перед студентами и тем самым формирует их внутренний мир.

Основным, определяющим духовную и практическую деятельность преподавателя является его мировоззрение. Мировоззрение преподавателя проявляется в отношении к изучаемым событиям и фактам, к науке и познанию в целом. В мировоззрении преподавателя обнаруживается то соотношение обыденного и научного знания, которое характерно для всякого человека. Мировоззрение преподавателя характеризует степень теоретического мышления или, наоборот, его обращенность к здравому смыслу, житейским наблюдениям, доверие опытному знанию, обыденной практике. Такая апелляция к опыту, здравому смыслу нередко обладает большой убедительностью и притягательностью для обучаемых.

Мировоззрение преподавателя проявляется также в анализе явлений и факторов окружающего мира, в стремлении дойти до сути, в умении выйти за пределы данной науки и найти точки соприкосновения с другими областями знания, в анализе различных подходов (школ, направлений, мнений). Диалектичность мышления не присуща внутренне каждому конкретному индивидууму как сформированное свойство разума. Она каждый раз заново отвоевывается в процессе овладения достижениями науки каждым человеком. Поэтому преподаватель иногда демонстрирует «зеркальность» отражения в своем сознании имеющегося в науке знания, метафизическую «привязанность» к ситуации, когда он не видит возможности анализа данного факта с другой, противоположной точки зрения и раскрывает (интерпретирует) данное знание как законченное, единственное, в последней инстанции.

Мировоззрение преподавателя – это наличие концепций по преподаваемой дисциплине, т. е. «своей» точки зрения, мнения, «своего» варианта в отношении будущего развития определенной проблемы, идеи, тенденции в науке. Противоположность этому – отсутствие концепций, которые разделяет преподаватель, хаотичность, неупорядоченность мировоззрения, которые выражаются либо в нейтральности изложения и неумении выделить наиболее интересную, перспективную линию в развитии проблемы, либо в туманности, подчас запутанности рассуждений, в отказе дать оценку спорным явлениям и фактам. Имеющаяся концепция может быть не обязательно выработана самим педагогом, а заимствована, но последовательно исповедуемая в анализе

всех исходных явлений, ситуаций, она выглядит как «своя» точка зрения. Концептуальность мышления преподавателя формируется постепенно в процессе и в результате совершенствования своего педагогического мастерства. Очевидна его привлекательность для юношества: она помогает студентам расставлять акценты в познании, постигать логику науки, теории, практики.

Под мировосприятием понимается отношение человека к окружающей действительности, проявляющееся в особенностях представлений о ней. В восприятии окружающий мир предстает не в понятиях, а в образах (моделях-изображениях), которые помогают создать (или дополнить) наглядную, чувственно-конкретную картину мира. Чем большими потенциями обладает человек (знаниями, познавательным опытом, силой воображения), тем богаче его восприятие предметов, явлений окружающего мира. В деятельности преподавателя эти особенности находят выражение в богатстве ассоциаций, в характеристике событий, фактов и в тех конкретных образах, которые материализуются затем в сложных понятиях и идеях.

Третий уровень духовного отношения, в котором более других представлена эмоциональная сторона сознания, – мирочувствование (мироощущение). Это такой уровень отношений человека к окружающей действительности, который отражается в его настроениях, чувствах, действиях. Мирочувствования педагога – это наличие, богатство и разнообразие чувств педагога, которое имеет в педагогической деятельности особую значимость. Если в мировоззрении педагога больше логики, доказательности, рассудочности, то в мироощущении в большей степени проявляется чувственная, эмоциональная сторона мироотношения.

Выделяя уровни отношений в целостном духовном мире, мы охарактеризовали их по степени значимости, однако формирование перечисленных уровней в сознании студентов происходит по большей части по принципу «обратного отражения»: мирочувствование, мировосприятие и мировоззрение. Это объясняется различиями в духовных отношениях (соотношение эмоционального и рационального, теоретического и чувственно-конкретного) и соответственно степенью трудности, с которой они входят в сознание обучающихся.

Последующее изучение проблемы личностного воздействия предполагает опытно-экспериментальное исследование, которое сможет конкретизировать высказанные положения и даст возможность выделить типы личностного воздействия преподавателей на студентов.

*В последние годы получили развитие инновационные модели личностно ориентированных технологий профессионального педагогического образования.*

В педагогике инновационные технологии рассматриваются в связи с формированием готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, к неопределенному будущему за счет развития творческих способностей, к разнообразным формам мышления, к сотрудничеству с другими

людьми. Главное в инновационных технологиях – предвосхищение, участие, открытость обучения будущему, переоценка ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

Инновационные образовательные модели сегодня – это не отдельные «островки» научных школ, а проявление глубинной потребности общественного развития в новом типе личности. Они в известной мере определяют стратегию массового образования, которая поддерживая прогрессивные традиции, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

Будучи категорией процессуальной, педагогические технологии представляют собой определенную систему деятельности. Возникновение и распространение инновационных технологий означает изменение не только самой деятельности и присущих ей средств и механизмов ее реализации, но и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков.

Открытость инновационных технологий культуре и обществу сопровождается открытостью своего «Я», собственного внутреннего мира. Педагогическая среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа «Я», осуществлению права обучающихся на индивидуальный творческий вклад, личностную инициативу, свободу саморазвития.

Изменение относительной роли инновации и традиции в структуре инновационного обучения, обращенного к будущему, предполагает изменение типа отношений между поколениями, между учителями и учениками. Эти отношения утрачивают характер принуждения, подчинения власти традиции. Они не могут быть ни чем иным, как отношениями сотрудничества, взаиморегуляции, взаимопомощи равных. В процессе учения преобладающим становится творческое начало, индивидуально-личностное своеобразие подхода к решению возникающих проблем. Противоречие между репродуктивными и творческими компонентами учения разрешается посредством их согласования, гармонизации при ведущей, селективной роли творческого компонента. В этой связи важно отметить возрастающую роль активной творческой позиции будущего учителя в сфере собственных социальных отношений, их инициатив по реорганизации педагогической действительности.

Инновационные технологии ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение этих технологий состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как деятельность совместная.

В ее структуре центральное место занимают многообразные формы взаимодействия учителя с учащимися и детей друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются цели и смысл учения, а результат его не достигается. «Новое мышление» здесь означает сознательную ориентацию

не на конфронтацию смысла деятельности учителя и детей, не на поляризацию целей, а на их максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, что определяет совместную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности.

Инновационные технологии базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи учителя детям в решении учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с учителем (В. Я. Ляудис).

Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то прежде всего в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности учащегося.

Таким образом, перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности учителя и детей на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения.

Одним из условий эффективного функционирования педагогической деятельности сегодня становятся отбор и анализ инновационных технологий. Учитель должен владеть как высокоразвитой индивидуальной культурой переработки информации, в том числе и с помощью современных компьютерных технологий, так и уметь ее адаптировать в соответствии с возможностями детей.

Формы и способы использования инновационных технологий в значительной степени определяются концептуальными положениями. Рассмотрим содержание некоторых из них. Личность способна реализовать себя, продуктивно работать, если ей предоставлена возможность творческого развития, в процессе которого строится программа, осуществляется осмысление содержания технологий, выбор новых целей и задач. Качество педагогической деятельности обеспечивается в той мере, в какой осуществляется взаимосвязь между содержанием, способами, смыслами и целями личности.

В качестве основных задач использования инновационных технологий в педагогическом процессе можно выделить: расширение возможностей компетентного выбора каждым обучаемым различных аспектов педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля (а); обеспечение возможностей для поиска адекватных путей и способов реализации своей индивидуальности (б).

Свое наиболее целостное выражение возможность решения этих задач получает в форме разработки и реализации обучающих сред. При этом стратегия реализации инновационных технологий состоит в осуществлении различных взаимодействий с факторами обучающей среды, призванных обеспечить как личностный рост, так и формирование психологических и

педагогических новообразований. Принятие личностью позиции продуктивного взаимодействия с обучающей средой в целях самоактуализации и самореализации студента является одним из главных аспектов методологии инновационных технологий. Это обеспечивает наиболее полное взаимодействие внешних условий и субъективных особенностей. Выработка и принятие такой позиции возможны в результате творческого самоопределения, при котором устанавливается степень соответствия личностных предпосылок к профессиональной деятельности глубине понимания и осмысления содержания педагогических инноваций. На основе этого происходят построение самим учителем субъективно приемлемых моделей обучения и выбор индивидуальных технологий. Движение педагога в личностных, предметных и профессиональных смыслах также связано с реализацией инновационных способов и приемов.

*Теоретический анализ позволил выдвинуть предположение о том, что инновационные технологии могут быть успешно реализованы при следующих условиях: проблематизация, выявление противоречий; обнаружение и образование личностных смыслов; творческая переработка и переосмысление своего и массового педагогического опыта; рефлексия.*

Рефлексивная культура как системообразующий фактор профессионализма представляет собой совокупность способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности путем их переосмысливания и выдвижения благодаря этому инноваций, ведущих к преодолению тех проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения профессиональных задач (И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий).

**В разрабатываемой нами концепции инновационных личностно ориентированных технологий в качестве основных функций выступают следующие:**

**– сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;**

**– проблематизация и конфликтизация действительности – видение в ней непосредственно невоспринимаемых коллизий и несоответствий;**

**– критическое отношение к нормативам;**

**– рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчество);**

**открытость среде и профессиональным новшествам;**

**– творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;**

**– стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;**

**– субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т. е. наделение личностным смыслом.**

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление

познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром. Личность полнее реализует себя, если предлагаемое содержание способно поколебать целостность личностного мировосприятия, социальный и профессиональный статус и др. Говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с определенной степенью условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором процесса своего образования. Инновационное обучение не имеет однозначно предписанной методики организации педагогического процесса, не осуществляется одновременно для всех. Подлинно личностное порождается личностью, создается путем субъективирования, смыслотворчества. Цели, содержание и методы обучения – косвенные стимулы этого процесса. С другой стороны, то, что было скрытым, выявляется в инновационном обучении: борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей как бы выходят вовне и становятся осязаемыми.

Инновационные технологии обеспечиваются процессами самоопределения. Применительно к условиям обучения в вузе это возможно через организацию проблемно-конфликтных и критических педагогических ситуаций, в которых личность проявляет себя целостно, одновременно во многих личностных планах. Развивающая ситуация должна стать органичным моментом профессионального обучения. Подобная ситуация должна обеспечивать содержательное овладение основами профессии, а также развивать чувствительность к возможным инновационным изменениям, к овладению новыми способами деятельности.

Проблематизация педагогической действительности создает возможности для понимания противоречий и неопределенностей, мешающих самоактуализации учителя в проблемной инновационной ситуации. Рефлексия обеспечивает актуализацию смыслов через общение с другими людьми и диалога с культурой в целом. В этом случае происходит переосмысление себя, своей позиции, своего жизненного опыта при «встрече» с иной точкой зрения на одни и те же способы педагогической деятельности. В ситуации диалога часто возникают критические моменты, которые могут разрушить сложившиеся представления, смыслы личности. Открытость диалогу с другими людьми, допускающая возможность изменения самого себя, позволяет формировать как смысловые структуры личности, так и основы профессиональной позиции.

В процессе профессиональной подготовки студентов возникает недовольство отдельными предметами, падает интерес к учебе, и, как следствие, появляется кризис профессионального выбора. Этот кризис может быть преодолен сменой учебной мотивации на социально-профессиональную, которая эффективно развивается в условиях инновационного обучения, вариативности и открытости профессионального общения. Во время первых самостоятельных уроков в школе нередки большие трудности, причины которых

объясняются недостатком педагогического опыта. Основная причина, на наш взгляд, – психологическая, являющаяся следствием несовпадения реальной профессиональной деятельности со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Здесь необходимы смысловые перестройки личности, выступающие условием сохранения психологической целостности учителя и формирующие открытость к диалогу с педагогическим сообществом и культурой в целом. Именно благодаря этому возможно более полное осуществление инновационных решений профессиональных задач в будущем.

Даваемая студентам психологическая подготовка должна быть достаточной для решения таких задач, как создание благоприятного социально-психологического климата, прогноз и предотвращение конфликтов, поиск индивидуального подхода к коллегам. Для этого нужно владеть технологиями работы с организациями разного уровня, приемами профессионального общения, культурой письменной и устной форм выражения своих мыслей, а также способностью понимать смысл и интерпретировать содержание высказываний коллег.

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

В этом контексте инновационная деятельность связана с необходимостью изменения привычной социальной среды. Установление новых социальных связей связано с преодолением агрессивности среды, с трудностями внедрения нового, завоевания статуса в педагогическом сообществе. Учитель сталкивается с серьезными препятствиями в реализации своих мотивов, стремлений, ценностных ориентации. Такую ситуацию нельзя решить через предметно-практическую и познавательную деятельность: выход из нее возможен через «переживание» (по терминологии Ф. Е. Василюка), понимаемое как особая форма внутренней деятельности по перестройке субъективного отношения к происходящему, благодаря переоценке личностных позиций,

переосмыслению жизненных целей. Это сложная форма «внутренней работы», которая может быть осуществлена только самим человеком, переживающим кризис, и в зависимости от его индивидуальных особенностей имеет индивидуальные границы.

Для реализации инновационных технологий в профессиональной деятельности учителя сегодня имеются большие возможности, которые связаны с изменениями, происходящими в жизни и отражающимися в мышлении человека. Главное среди них – снятие ограничений в профессиональной деятельности, что позволяет воспринимать более широкий круг внешних явлений. Уменьшение предвзятых и навязываемых мнений и суждений, увеличение потока информации обеспечивают необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Как следствие этого учитель приобретает такие важные способности, как готовность к реагированию на неожиданности, к принятию самостоятельных решений, требующих риска нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий.

*Обобщая психолого-педагогические условия, обеспечивающие инновационные личностно ориентированные технологии, выделим следующие формы и методы обучения: диалог; переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов, что предполагает намеренное обострение коллизий; продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога; проектирование способов взаимодействия участников дискуссии и возможных ролей и условий их принятия; гипотетическое выявление зон импровизации, т. е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников; система контекстно-игровых ситуаций, в которых были бы востребованы личностные функции.*

*УДК 378.018*

***А. И. Субетто***

# КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**«Философия качества имплицитно всегда содержится в любой философской системе как некая философско-теоретическая компонента взгляда человека на мир «призму» категории**

Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России состоят как из общего концептуально-научно-методологического блока, в который входят науки и теории, исследующие феномен образования, так и специализированного концептуально-методологического блока, сориентированного непосредственно на исследования феномена качества высшего образования, методологию и организацию управления качеством образования в образовательных системах, квалиметрию человека и образования.

«Общий блок» представлен:

• **философией образования**, которая активно развивается в 90-х годах в России и за рубежом;

• **социологией образования;**

• **экономикой образования;**

• **педагогикой и педагогической психологией;**

• **системологией образования;**

• **системогенетикой образования** или «образовательной генетикой»;

• статистическими исследованиями в сфере образования **(«статистикой образования»**);

• становящейся общей наукой об образования – **образованиеведением или эдукологией**;

• становящейся, пока еще делающей первые «шаги» в своем развитии, **геополитикой образования**.

Главные моменты, определяющие «фон», на котором формируется государственная политика России в области образования в целом, и в области высшего образования в частности, сводятся к следующим положениям:

**1. Образование является главным механизмом воспроизводства общественного интеллекта России, качества ее интеллектуальных ресурсов.**

**2.** Главный итог прошедших реформационных изменений в статусе образования во всех обществах мира состоит в том, что оно становится важ-

[1] Субетто А. И. Введение в философию качества: синтетический квалитативизм и неклассичность. – СПб. – Кострома: Изд-во «Астерион», КГУ им. Н. А. Некрасова – 2004. – С. 6.

нейшим социальным институтом в развитии общества и государства, от качества которого зависят их безопасность («национальная безопасность») и конкурентоспособность.

Произошло **преобразование технологического базиса** развития экономических систем в мире и соответственно преобразования их «природы». **На передний план вышли «интеллектоемкие, наукоемкие, образованиеемкие, управляемо(планово)-рыночные», «быстроходные» экономические системы странового масштаба, в которых образование превращается в главный механизм их расширенного воспроизводства.**

**Образование становится «базисом базиса» экономического воспроизводства и в целом воспроизводства жизни общества.**

**Это делает государственную образовательную политику «системообразующим фактором» всей внутренней политики государства в России.**

Экономические реформы в России должны исходить, с одной стороны, из сохранения и развития интеллектоемкого, наукоемкого, образованиеемкого сектора российской экономики, включая механизмы планирования, протекционизма, инвестиционных приоритетов, с другой стороны, из развили образования в целом, и высшего образования в частности, как главного механизма обеспечения устойчивости его развития, как главного стратегического приоритета в развитии российского государства.

**Реформы в российском образовании должны исходить не из позиций их соответствия запросам рынка, который продолжает оставаться в России незащищенным, хотя это и нужно, но на вторичном плане, а из целей становления в России интеллектоемкой, наукоемкой, образованиеемкой, управляемо(планово)-рыночной экономики, базирующейся на активно развивающемся образовании, и, в первую очередь, высшем техническом(технологическом) образовании и университетском образовании.**

**3. Уровень развития образования является главным компонентом «Индикатора развития человеческого потенциала» (ИРЧП), используемого для оценки качества жизни ЮНЕСКО по странам мира!** Образование является одним из важнейших механизмов «управления социальным кругооборотом качества». Поэтому «политика качества» по отношению к образованию становится ядром всей государственной образовательной политики. **Государственная образовательная политика должна стать государственной политикой качества в сфере образования.**

**4. В мире разворачивается движение по внедрению «систем качества» или «систем менеджмента качества» в образовательные системы. Внедрение «Системы качества» или системы управления качеством «в образовательных учреждениях становится важнейшим механизмом проведения государственной политики качества в сфере российского образования.**

**5. Высшее образование является ведущим механизмом воспроизвод-**

**ства образования в целом и кадровой политики государства.**

**Поэтому проблема качества высшего образования, государственная политика в этой сфере становится ключевыми в целом в государственной политике качества образования.**

**«Специализированный блок» концептуально-научно-методологического блока основ решения проблемы качества высшего образования в России представлен такими науками, теориями и научными направлениями, получившими свое развитие в последние десятилетия в России:**

• **наука о качестве образования или квалитология образования** (как часть общей науки о качестве – квалитологии) [А. И. Субетто, 1991, 2000];

• **квалиметрия человека и образования**, охватывающая как общие проблемы методологии и технологий оценки качества в сфере образования, так и проблемы методологии проектирования конкретных методик, выбора квалиметрических шкал, выбора моделей оценки и включающая в себя общую квалиметрию, экспертную, индексную, таксономическую, вероятностно-статистическую квалиметрии, теорию эффективности, теорию педагогических тестов и др. [«Квалиметрия человека и образования. Методология и практика» (материалы Симпозиумов), 1992–2000, В. С. Аванесов, 1991, 1994; Ю. М. Андрианов, А. И. Субетто, 1990; К. Берка, 1987; Ю. А. Волков и др., 1998, 1999; Н. А. Кулемин, 2001; З. М. Жуковская, 1996; В. В. Карпов, 1992; Р. Я. Касимов, 1995; Е. Ю. Игнатьева, 1999; В. Г. Казанович, 1995; А. С. Казаринов, 1999; Г. Р. Келс, 1999; Л. В. Макарова, 1988; В. И. Нардюжев, И. В, Нардюжев, 2001; В. Г. Наводнов, 1997; С. С. Паповян, 1983; Е. Г. Полуаршинова, 1998; И. Г. Салова, 1999; Н. А. Селезнева, 1992; В. М. Соколов и др., 1996; А. И. Субетто, 1979–1986, 1987, 1991, 1993; А. В. Титов, 1998; М. Б. Челышкова, 1995; «Разработка пороговых оценочных средств...», 1999; «Квалиметрия образования», Вып.1, 2000; «Квалиметрия образования и науки», Вып. 2, 3, 2001; Ю. К. Демьяненко, 1997; Н. В. Хованов, 1982; «Квалиметрия в обеспечении научно-технического и социального прогресса», 1988; «Проблемы оценки качества...», 1993; и др.];

• **теория и методология управления качеством в образовательных системах** [М. Б. Алексеева, 1997; Ю. А. Волков и др., 1998, 1999 ; М. Б. Гузаиров, 1998; З. Д. Жуковская, 1996; В. Н. Казаков и др., 2001; «Качество высшего образования», 1990; «Качество образования и информационные технологии...», 2001; «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика», 1992–2000; В. П. Панасюк, 1998, 1999; «Проблемы качества образования...», 1999; Д. С. Риттер, 1996; И. Г. Салова, 1999; Н. А. Селезнева, 1992; «Система качества» 1999; А. И, Субетто, 1979, 1987, 1991, 1994, 1995, 1998; А. И. Субетто, В. Г. Чумак, 1999; Л. В. Черненькая, 1998; Н. А. Кулемин, 2001; В. В. Щипанов, 1999; М. Г. Круглов, Г. М. Шишков, 1999; и др.];

• **концепция (квалиметрического) мониторинга качества образования в России** (на федеральном, региональном уровнях, уровне УМО вузов и уровне образовательных учреждений) [Ю. А. Волков и др., 1998, 1999; М. Б. Гузаиров, 1998; В. В. Деркач, 2001; «Ежегодный Федеральный Аналитический Доклад...», 1999; З. Д. Жуковская, 1996; Е. Ю. Игнатьева, 1999; «Качество образования и информационные технологии...», 2001; «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика», 1992–2000; «Критерии и показатели качества...», 2000; Л. А. Майборода, А. И. Субетто, 1994; А. А. Макаров, 1999; М. Б. Миронова, 1999; «Мониторинг качества образования в Алтайском крае», 1999; «Общая структура ежегодного доклада...», 1998; «Показатели высшего профессионального образования...», 2000; П. А. Стариков, 2001; «Структура информационных данных о деятельности вуза...», 2000; А. И. Субетто, 1991, 1993, 1994, 1997, 2000, «Качество непрерывного образования...»; А. И. Субетто, Н. А. Селезнева, 1997; А. И. Субегго, В. В. Чекмарев, 1996; А. И. Субетто, В. Г. Чумак, 1999; А. Н. Ярыгин, 1999; и др.];

• **концепция квалитативных технологий и квалитативной культуры** в системе высшего образования России [А. И. Субетто, 1987, 1991, 1994; Ю. К. Чернова, 1998; В. В. Щипанов, 1999; «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика», 1998, 1999, 2000];

• **теория образовательной стандартизации, концепция проектирования государственных образовательных стандартов, становящиеся образовательные стандартология и нормалогия как специальные научно-теоретические комплексы, входящие в системологию образования и обслуживающие процесс проектирования образовательных стандартов и норм как «норм качества»** [В. И. Байденко, 1998, 1999; М. Б. Гузаиров, 1997; И. А. Зимняя и др., 1999; Ю. Я. Клехо, 1999; М. Н. Лазутова и др., 2000; Л. А. Майборода, А. И. Субетто, 1994; «Новое качество высшего образования...», 1995; «Образовательный стандарт...», 1998; «Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра», 2001; «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования...», 2000; «Концепция Модельного образовательного кодекса...», 1998; «Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании», 1998; «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика», 1992–2000; А. И. Субетто, 1992, 1994, 1995, 1998, 2000; «К формированию концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов», 1998; Ю. Г. Татур, 1999; В. М. Филиппов, 2001; Г. К. Шестаков, 2001; и др.].

• **нормативно-методологические основы лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений в России.**

**Ведущим принципом государственной образовательной политики в области качества высшего образования становится политика создания «атмосферы стимулирования и поощрения внедрения систем управления качеством» в вузах и в региональных образовательных системах.**

При этом научно-методологическое обеспечение управления качеством в региональных системах образования формируется учеными вузов в тесном взаимодействии с Комитетами по управлению образованием.

**Политика качества образования выстраивается на основе двух «движений»:** «сверху вниз» – от федерального уровня к уровню вузов и «снизу вверх» – от уровня вузов к федеральному уровню управления качеством высшей школы.

**Главными механизмами при движении «сверху вниз» выступают:**

**• механизм развития и корректировки законодательно-нормативной базы, в том числе национальной доктрины образования, системы государственных образовательных стандартов,** регламентирующих функции целеполагания и нормативного обеспечения образовательных процессов, образовательных программ и юс содержания в системе высшей школы

**• механизм конкурсов на Премию по качеству Правительства Российской Федерации** (механизм Премии по качеству Правительства Российской Федерации уже действует и вузы уже начали участвовать в конкурсах на Премию в номинации «сферы услуг») **и Министерства образования** (пока такой Премии нет, но создание механизма Премии по качеству в области образования уже становится актуальным);

**• механизм мониторинга качества высшего образования** на федеральном, региональном уровнях, уровне УМО вузов и уровне вузов (создание такого механизма происходит активно на протяжении последних 3-х лет; активную и координационную роль в организации мониторинга качества образования и в проведении ежегодных мониторинговых исследований выполняет Исследовательский центр проблем качества специалистов); мониторинг качества высшего образования, с одной стороны, выполняет самостоятельную функцию «обратной связи» в проведении политики качества высшего образования, а с другой стороны, является подготовительной фазой для внедрения систем управления качеством в вузах;

**• механизм организации и стимулирования внедрения «систем управления качеством» в вузах;**

**• механизм развития и совершенствования «института» государственных лицензирования, аттестации и аккредитации вузов;**

**• механизм сертификации систем управления качеством в вузах** (такой механизм по мере внедрения «систем управления качеством» становится перспективным: по мере создания механизм сертификации «систем управления качеством» сможет упростить повторные процедуры аттестации и аккредитации, трансформировать их в процедуры «аудита систем управления качеством» в вузах);

**• механизм государственно-общественной экспертизы качества учебников и учебных пособий;**

**• механизм государственной аттестации выпускников вузов;**

**• механизм социальных и экономических стандартов обеспечения**

**качества высокого образования**, создание которого еще находится в первоначальной стадии;

**• механизм реализации Национальной доктрины развития образования в России.**

**Главными механизмами при движении «снизу вверх» выступают:**

**• механизм разработки «политики качества» со стороны ректоров вузов, руководителей образовательных учреждений;**

**• механизм внутривузовского или внутриобразовательного мониторинга качества образования,** в том числе качества обучения, качества воспитания, качества кадрового, научно-исследовательского потенциалов, качества образовательных технологий и т.п.:

**• механизм организации и совершенствования систем управления качеством в образовательных системах.**

Движение «снизу вверх» имеет характер «инициативного движения», формирующегося на основе принципа автономии вузов и других образовательных учреждений.

Проектирование систем управления качеством в вузах имеет хорошую теоретическую и методологическую отечественную базу, созданную усилиями отечественных ученых за последние 40 лет (**В. В. Бойцов, А. В. Гпичев, А. А. Азгальдов, В. Я. Белобрагин, А. И. Субетто и др.**), которая не противоречит концепции ИСО 9000 : 2000, а по ряду принципов, теории оргпроектирования предвосхитила эту концепцию.

**К ведущим принципам управления качеством в вузах России** относятся [В. П. Панасюк, 1999; Н. А. Селезнева, 1992; А. И. Субетто, 1979, 1987, 1991; А. И. Субетто, В. Г. Чумак, 1999; «Система качества», 1999; «Управление качеством...;, 2000; В. В. Щипанов, 1999]:

**• принцип отражения качества процессов в качестве результатов** [А. И. Субетто, 1973];

**• принцип дуальности управления качеством** образования, определяющий единство двух «контуров управления»; контура управления «качеством функционирования» и контура управления «качеством развития» образовательных систем [Н. А. Селезнева, 1992; А. И. Субетто, 1987, 1991, 1994];

**• принцип гуманизма или гуманистического управления** («управление персоналом», «партисипативное управление» или управление с участием в «управлении» всех работников организации);

**• «принцип корпоративности» или принцип кооперации**, требующий в управлении качеством сплочения коллектива вокруг главной, стратегической цели «управления», миссии вуза, как он сформулирован высшим руководством;

**• принцип мотивации «первого руководителя» вуза во внедрении системы управления качеством в вузе** («принцип первого руководителя»);

**• принцип планирования**, как ведущий принцип управления качеством в организации. Планирование – важнейшая функция любого управления. Выведение «планирования» на уровень «принципа управления качеством»

связано с тем, что планирование приобретает специфический характер, направленный на охват всех аспектов «качества» как объекта управления. «Планирование» как особый момент «управления качеством» выделен в концепции международных стандартов версии ИСО 9000;

• **принцип «центрации на воспитание»** как принцип управления качеством в вузе. Принцип «центрации на воспитание» выдвинут В. И. Байденко (1999 г.). В контексте управления качеством в вузах он становится его важнейшим принципом. **Управление качеством воспитания** призвано обеспечить реализацию целей в становлении и развитии личности студента в соответствии с главными мировоззренческими и ценностным ориентирами доктрины воспитания («модели качества человека», принятыми в вузе);

• **принцип системности**. Организация управления качеством в вузе в виде «системы», т. е. единства целей функций, организации, технологий, всех видов «обеспечения», ориентированного на выполнение цели (целей) управления качеством в вузе;

• **принцип жизненного цикла или «петли качества» («цикла качества»)**, ориентирующий управление качеством на мониторинг «дальнейшей судьбы» выпускников вуза, их карьеры, с целью выявление улучшений в качестве подготовки выпускников;

• **принцип управления ресурсами.**

Проектирование систем управления качеством в вузах начинается с ответов на главные вопросы «методологии».

Анализ функций управления качеством в вузе начинается с построением «пирамиды функций» с их конкретизацией через задачи управления качеством. Список «задач управления качеством» по функциям определяется с учетом выделения главных «объектов управления» (ОУ) в вузе.

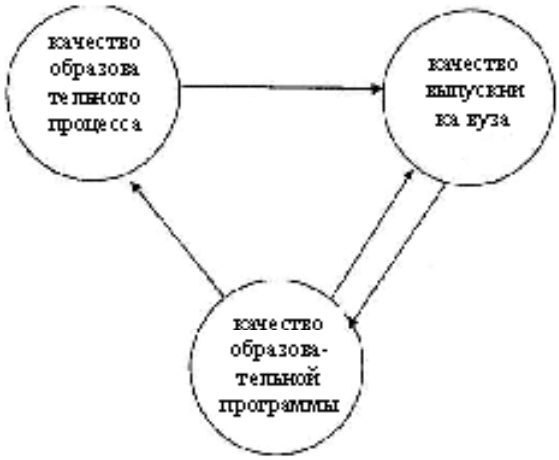
Основным ОУ выступает «качество образовательного процесса» как единства «образовательного процесса в узком смысле слова» как трансляции знаний, учебного и воспитательного процессов. Содержание образовательного процесса определяется образовательной программой, учебными планами, составляемыми с учетом требований «государственных образовательных стандартов (ГОС)». Особое значение имеют соотношения между «блоками дисциплин», регламентированным ГОС: «естественно-научные» (ЕН), «гуманитарно-социально-экологические» (ГСЭ), «общие профессиональные» дисциплины (ОПД) и «специальные дисциплины». Сравнительные исследования, выполненные В. Л. Кошелевой, показали, что соотношение между объемом профессиональной подготовки (ОПД+СД) и объемом общеобразовательной подготовки (ГСЭ+ЕН) для специалистов инженерного профиля в России, очевидно, вследствие чрезмерного увлечения программой гуманитаризации и одновременного резкого увеличения количества гуманитарных и социально-экономических дисциплин, оказались наиболее неблагоприятными: V (ОПД+СД) / V (ГСЭ+ЕН) = 59% : 41%. В то же время эти соотношения в США: 30%:70%, и в Японии 40% : 60%. Иными словами, за 90-е годы в

процессе унификации образовательных программ под воздействием стандартизации произопшо некоторое снижение норматива количества часов в вузах инженерного профиля, выделяемого на профессиональную подготовку.

Сопряженным «качеству образовательного процесса» выступает «качество выпускника вуза», определяемого «моделью качества выпускника вуза» как его «потенциальным качеством».

**Структура качества выпускника вуза состоит из двух основных частей:**

**Особое место принадлежит качеству образовательной программы,** определяющей структуру качества содержания образовательного процесса. Образуется **важнейшая триада основных *ОУ*** в управлении качеством:




«Качество образовательного процесса» – качество основного процесса в вузе. «Триада» на рисунке 9 как комплексный ОУ в управлении качеством

обеспечивается через воздействие на «потенциалы» вуза, к главным из которых, определяющим качество образовательного процесса, относятся: **качество кадрового потенциала»** вуза, ядром которого выступает **«качество профессорско-преподавательского потенциала»** вуза; **«качество научно-исследовательского потенциала вуза»; «качество учебно-методического потенциала вуза»**.

**Образовательный процесс является основным процессом вуза как педагогической системы.** Но кроме вуза – педагогической системы, в нем представлены: социальная система, хозяйственно-экономическая система, научно-исследовательская система, процессы в которых, с одной стороны, обеспечивают «качество среды» жизни обучающих и обучающихся, а, с другой стороны, обеспечивают главный процесс вуза – образовательный.

Таким образом, функции управления качеством приобретают конкретное содержание за счет **заполнения матрицы оргпроектирования «функции управления качеством – объекты управления».**

Функции управления качеством декомпозируются на 3 блока [А. И. Субетто, 1979, 1987, 1991]: установления стратегии управления, обеспечения стратегии управления, обратной связи <оценка, анализ, контроль>. В первый блок входят функции целеполагания, прогнозирования, планирования, нормирования и стандартизации.

**Особенностью методологии управления качеством по концепции международных стандартов ИСО 9000 является:**

• **акцент на удовлетворение потребностей потребителя на рынке.** Методология управления качеством по ИСО 9000 имеет рыночную направленность на обеспечение конкурентоспособности организации и ее товаров на рынке за счет организации «систем качества», обеспечения «доказательности качества» и соответствующих «гарантий качества»;

• **акцент на «процесс».** Формируется представление об организации как «сети процессов»;

• **акцент на планирование качества;**

• **акцент на документирование «системы управления качеством»,** упорядочивание системы документов по качеству в виде **«пирамиды» документов»**, составляющей содержание «руководства по качеству»;

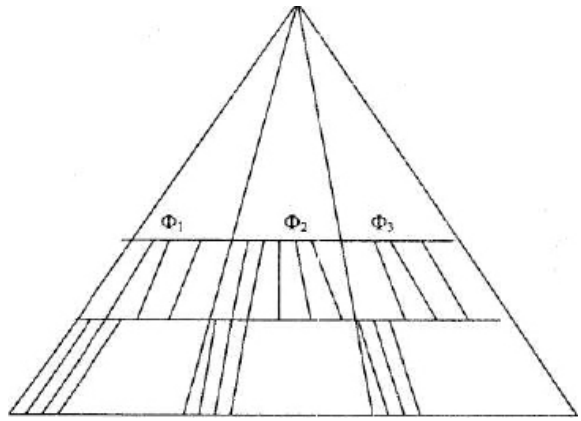
• **акцент не ведущую роль высшего руководства в управлении качеством;**

• **акцент на целеполагание, которое начинается с формулировки политики качества.**

**«Продукт» высшего образования» требует дальнейшего анализа.** Дискуссия по этому поводу в академическом обществе России не затихла.

Мы поддерживаем позицию, в частности позицию Российского Союза ректоров вузов, которая состоит в том, что **«продукт» вузов не может быть сведен к категории образовательной услуги.**

**Пирамида функций управления**




• Ф1. Установление стратегии управления

**Целеполагание**

• Ф2. Обеспечение стратегии управления

Система обеспечения качества
**Регулирование качества**

• Ф3. Обратная связь <оценка, анализ, контроль>

**Мониторинг качества образования**

**«Продуктом» вуза является качество человека как единство качества специалиста и качества личности.** «Образование» в своем результирующем измерении, как мы отмечали выше, является **общественным благом.** Поэтому **рынок не может выступать основным судьей по отношению к качеству высшего образования.**

Высшее образование выступает основным механизмом воспроизводства всей системы образования и через образование – механизмом воспроизводства качества человека и качества общественного интеллекта.

Поэтому обеспечение высшего образования населения России является не только личным делом учащегося, вопроса спроса на рынке, но и делом Долгосрочного, стратегического акцента в воспроизводстве качества интеллектуальных ресурсов российского государства, обеспечения национальной безопасности России.

Одновременно в вузах есть значительный сектор деятельности, который описывается категорией образовательных услуг, предлагаемых на «рынке образовательных услуг».

Поэтому адаптация «систем управления качеством» по МС ИСО 9000:2000 происходит с учетом особенностей экспликации «продукта» образования в вузе.

В процессе организации «систем управления качеством» обращается внимание на **«ось качества»** [М. Г. Круглов, Г. М. Шишкин, 1999] в вузе, в котором представлены три соподчиненных «плоскости» «управления», которые как бы нанизаны на одну «ось качества».

*Рис.11*

«Стратегический горизонт» – это «зона компетентности» высшего руководства в вузе – ректора и ректората. На этом уровне подготавливается концепция **«политики качества» в вузе**, которая затем представляется в сжатом документе, утверждаемом приказом ректора вуза. Наиболее представительно система документации системы управления качеством в вузе разработана в МИСиС (руководители **Ю. С. Карабасов, В. П. Соловьев**) [«Система качества», 1999].

«Средний горизонт» – «зона компетентности», как правило, проректора по качеству в вузе и ему подчиненных служб.

«Горизонт оперативного управления» организуется на уровне соответствующих руководителей служб и деканатов.

Отметим, что **принцип гарантии качества**, используемый в идеологии МС ИСО 9000:2000, определяется как важнейший принцип Болонской Декларации. В Европе активно обсуждается вопрос менеджмента качества в вузах с выделением **«мягких» и «жестких» систем управления качеством** [Г. Р. Келс, 1999].

**Недостатком идеологии МС ИСО 9000:2000 по отношению к управлению качеством вузов** является их ориентация на жесткое документирование, которая в условиях образовательной системы может «законсервировать систему», понизить уровень адаптации вуза к требованиям меняющегося мира.

Поэтому требуется глубокая проработка привязки идеологии МС ИСО 9000:2000 к особенностям функционирования и развития высшей школы. Большую помощь в этом направлении могут оказать **принципы концепции всеобщего управления качеством** (Total Quality Management). Следует осмыслить некоторые из «заветов» **Деминга,** всемирно известного ученого, специалиста по качеству, коммерческим организациям [М. Г. Круглов, Г. М. Шишков, 1999], имеющие значение для вузов России:

1) ориентация на краткосрочную прибыль противоречит «постоянной цели сохранения» организации, поскольку направляет деятельность организации на сиюминутные выгоды;

2) оценка работы сотрудников по формальным показателям, аттестация, ежегодный пересмотр норм как явления, понижающие эффективность управления;

3) «высокий уровень флуктуации в высшем руководстве», ведущий к постоянным перестройкам, перестановкам кадров, к изменениям в программах, понижает качество управления;

4) управление на основании только имеющихся цифр, без должного внимания к отсутствующим или неподдающимся учету показателям, ведет к потере качества управления качеством.

**На уровне государства «политика качества» опирается на мониторинг качества высшего образования и параметрическую (индикаторную) модель качества высшего образования**, на основе которой организуется система мониторинга.

При этом выделяются **внешнее системно-социальное качество**, индикатируемое долей студентов в высшей школе на 10 тысяч населения, долей работников с высшим образованием на 10 тысяч населения и темпами их изменения по годам, средним образовательным цензом населения, показателями профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров с высшим образованием; показателем доступности высшего образования; и другими.

**Внутреннее качество высшего образования** характеризуется системой обобщенных показателей, описывающей качество контингента выпускников вузов по данным государственной аттестации выпускников вузов, качество сети вузов (инфраструктуры сети высшей школы России), качество кадрового потенциала вузов, качество содержания высшего образования по направлениям и специальностям высшей школы, качество материально-технической базы высшей школы и другие.

Инструментарий измерения качества, статистический учет качества, их

развитие и совершенствование становятся главными направлениями государственной политики в сфере высшего образования.

**Управление качеством вузами есть новая парадигма управления вузами.** Именно с этих позиций следует понимать процесс внедрения систем управления качеством в вузах.

Следует иметь в виду, что главным объектом управления становится **«качество вуза»** как образовательной системы. На уровне мониторинга **«качество функционирования»** идентифицируется как «состояние системы» по всем «видам качества». Оценка качества привязывается к итогам деятельности вуза за «год», за «семестр», к результатам «сессии». **«Качество развития»** идентифицируется через диагностику тенденций. В контексте «управления качеством развития вуза» выдвигаются на передний план такие «моменты» как: «управление инновациями в вузах», мониторинг изменений в источниках содержания высшей школы, мониторинг научных школ в системе высшей школы, мониторинг в развитии материально-технической базы высшего образования, мониторинг развития дистанционного образования и т. д.

*УДК 378.078.01*

***М. Н. Ахметова***

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Среди основных принципов психолого-педагогической науки обучения, воспитания и развития человека, формулируемых еще с середины 1930-х гг., называется принцип детерминизма (от лат. deter-minare – определять). Детерми- низм – закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов. В философии все учения детерминизма по общей мировоззренческой ориентации можно подразделить на материалистические и идеалистические. По подходу к решению вопроса о соотношении случайности и необходимости, свободы воли и необходимости учения детерминизма подразделяются на метафизические и диалектические, а метафизические, в свою очередь, – на фаталистические и индетерминистские. В фаталистических концепциях абсолютизируется необходимость и недооценивается или вовсе отвергается случайность. Фаталистический детерминизм, как и индетерминизм (философское направление, отрицающее причинную определенность явлений в мире, – альтернатива детерминизму), отрицается диалектиками (например, Г. В. Ф. Гегелем), связывающими воеди-

но случайность и необходимость, необходимость и свободу воли. На основе учения А. Шопенгауэра о воле как первооснове бытия Ф. Ницше формулирует идею «воли к власти», вкладывая в нее новый смысл. Для Ницше «воля» – это конкретная, индивидуальная воля человека, сущность любого существования и бытия («я обладаю волей и действую, а следовательно, я живу»). Такова одна из отправных посылок философии жизни, по Ницше. Будучи художественно мыслящей личностью, поэтом, Ф. Ницше образно пишет о самоценности человека как «однажды случившегося чуда», считает важным утверждение своей уникальности в мире («мы все носим в себе сокрытые сады <...> и мы все <...> подобны вулканам, для которых еще настанет час своего извержения» [18]. Глубокими размышлениями о человеке, подлинным гуманизмом отличаются труды мыслителей, философов, психологов разного времени, таких как М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов, В. С. Соловьев и др. Одна из главных их идей – идея самоусовершенствования как духовной деятельности личности, направленной на внутреннее самооблагораживание. По словам В. В. Зеньковского, духовная жизнь является сердцевиной личности. Это источник самовидения и света, обращенность к творчеству («личность не замкнута в себе – она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром...»). В. С. Соловьев считал, что человеческое «Я» может быть расширено только «внутреннею, сердечною взаимностью»; внутренними свойствами добра определяется жизненная задача человека. Тайне личности, ее единственности, «многоэтажности» посвящены работы Н. А. Бердяева, который считал человека существом сложным («человек – микрокосм и заключает в себе все»), противоречивым («я усматриваю в себе целый ряд сплетающихся противоречий»). «Мировая мысль», «умственные толчки», возникающие в общении с творениями мыслителей и писателей, – все в человеческой жизни должно было пройти и проходило «через испытание свободы», входило в глубину «Я» и из него принималось. Свобода есть творческая сила. По мысли Н. А. Бердяева, человек не может, не должен в своем восхождении «улететь» из мира, снять с себя ответственность за других. Философия Н. А. Бердяева строится на идее разделения миров: детерминированного – природа, чувственно-конкретный мир – и индетерминированного – истинно сущего, субстанциального, к которому человек может и должен подняться, приобщиться, чтобы стать свободным. В экзистенциализме же свобода связывается с индетерминированностью выбора (А. Камю, Ж.-П. Сартр). Так, по Сартру, выбор всегда индивидуален, даже если он касается всего человечества.

В исследованиях по психологии отмечается, что зачастую вместо предиката «определяемость» в формулировку детерминизма подставляют предикат «обусловленность». Формулировка оказывается некорректной, поскольку детерминирующие факторы – это не единственные условия. Среди многообразных форм детерминации выделяется причинно-следственная, каузальная

(от лат. causalis – причинный). Для правильной ориентации в практической деятельности знание этой формы детерминации ничем не заменимо. Кроме того, есть и другие виды детерминации — функциональные связи, связь состояний и т. д.

Принцип детерминизма – общенаучный. Согласно этому принципу, психические процессы, как и все прочие во Вселенной, совершаются закономерно и необходимо; ничто не возникает и не изменяется без причины. На протяжении ряда лет принцип детерминизма рассматривался в трудах С. Л. Рубинштейна. Ученый считал, что внешнее (педагогическое) воздействие не есть внешний толчок, якобы непосредственно определяющий конечный эффект такого воздействия. Оно опосредуется природой того, на кого оно влияет. Впоследствии С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что в состав этих «опосредствующих условий» входят физиологические и психические процессы. Ведущую роль ученый отводил связи индивида с миром, его действенным и познавательным контактам. Определяющим является развитие образа жизни. В конце 1940 – начале 1950-х гг. С. Л. Рубинштейн развивает новый принцип детерминизма – «внешние причины действуют через внутренние условия» [20]. А. В. Брушлинский, анализируя разработку принципа детерминизма в трудах С. Л. Рубинштейна [2], замечает, что такая трактовка позволила Рубинштейну по-новому и более глубоко реализовать его методологический принцип субъекта, и в частности личностный и деятельностный подходы в психологии. Личность выступает как единая целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние (педагогические) воздействия. Она объективно выступает как основание развития человека. Природное и социальное в каждом человеке неразрывны. Детерминация характеризуется как процесс, т. е. нечто, формирующееся в ходе деятельности человека, а не изначально и полностью заданное или готовое. Благодаря сознанию человек может заранее предусмотреть последствия своих действий. А. В. Брушлинский пишет о том, что человек самоопределяется во взаимодействии с действительностью. Она дается ему в отраженной, идеальной форме (в мысли, представлении) еще до того, как может предстать перед его восприятием в материальной форме.

Детерминизм рассматривается и в исследованиях А. Н. Леонтьева [15]. Ученый пишет: «...внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет. Положение это имеет совершенно реальный смысл <...> В качестве преобразованного субъекта он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия». По мысли ученого, сказанное представляет собой лишь теоретическую абстракцию. Но описываемое ею общее движение сохраняется на всех уровнях развития субъекта. Какой бы морфофизиологической организацией, какими бы потребностями и инстинктами ни обладал индивид от рождения, они выступают лишь как предпосылки его развития, которые тотчас перестают быть тем, чем они были виртуально, «в себе», как только индивид начинает действовать. Понимание

этой метаморфозы особенно важно, когда речь идет о человеке, о проблеме его личности. Итак, учитывается, как говорит А. В. Брушлинский, специфическая активность личности, «спонтанность», самостоятельность, свобода в ходе деятельности, в поведении, общении. Д. Н. Узнадзе высказывает следующую мысль: «...то, какие силы приведет субъект в действие, каково будет это действие, зависит от нужного субъекту предмета, на который он направляет свои силы: особенности действия, активности, поведения определяются предметом. Активность всегда имеет предметный характер» [24].

В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов в своих научных трудах предупреждают о том, что принцип детерминизма применительно к человеческому поведению не следует рассматривать примитивно, поскольку необходимо признать целеполагающее начало в природе. Ученые должны не только объяснить, «но и включить в психологию феномены свободы воли, свободного действия, свободной личности, не говоря уже о душе и духе» [9]. По теории Л. С. Выготского, в процессе интериоризации (фр. interiorisation – переход извне внутрь) «тело культуры» заполняет весь внутренний мир человека. Одно из основных положений этой теории, как замечают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, состояло в том, что всякая подлинно человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации, становится психическим процессом отдельного индивида. Интериоризация – это не просто переход к действию в плане представлений (Ж. Пиаже), а формирование внутреннего плана сознания. Анализируя эти взгляды Л.С. Выготского, ученые справедливо отмечают, что в его трудах, конечно, есть положения об активности личности. Так, например, Л. С. Выготский пишет: «...воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда. Поэтому воспитательный процесс меньше всего можно понимать как благодушно мирный и ровный. Напротив, психологическая природа его открывает то, что он является сложнейшей борьбой, в которую кинуты тысячи сложнейших и разнообразных сил, что он представляет из себя динамический, активный и диалектический процесс, напоминающий не медленный эмоциональный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром» [4].

В современных исследованиях (Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, О. Б. Шептенко и др.) раскрывается проблема системной детерминации. Принцип системной детерминации предполагает, что детерминация психического осуществляется не внешними причинами, а теми новообразованиями, которые производит психологическая система в процессе взаимодействий и взаимоперехода этих противоположностей. Установки можно считать психологическими новообразованиями деятельности (А. Г. Асмолов, О. К. Тихомиров и др.). Изучение феномена установки должно открыть и их системную детерминацию. Под установкой понимается готовность, предрас-

положенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

В качестве объяснительного принципа изучения психических явлений установка наиболее глубоко разработана Д. Н. Узнадзе и его школой. Ученый развил представление об установке как готовности субъекта к восприятию будущих событий и совершению действий в определенном направлении, что является основой его целесообразной избирательной активности. Установка возникает при «встрече» двух факторов – потребности и ситуации ее удовлетворения. Потребность как источник активности значима в ситуациях осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности человека.

Выделяются три иерархических уровня регуляции деятельности – уровни смысловых, целевых и операционных установок. Смысловые установки производны от социальных, содержат информационный компонент и выражают отношение личности к объектам деятельности. Смысловые установки – это взгляды человека на мир и образ того, к чему человек стремится. Эмоционально-оценочный компонент смысловых установок раскрывает антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам, а поведенческий компонент стимулирует готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл. Установки этого уровня (смысловые) реализуют разные функции приобщения к данной образовательной среде: инструментальная функция (приобщает к системе норм и ценностей данной среды); функция самозащиты (снимает напряжение в ситуациях общения и деятельности); ценностно-экспрессивная функция (способствует самоутверждению личности); познавательная функция (выражается в стремлении личности привести в систему личностные смыслы знаний, норм и ценностей). Повторяющиеся установки становятся обобщенными и превращаются в черты характера личности. Целевые установки вызываются целью и определяют характер протекания действия. Операционная установка возникает в условиях задачного подхода в обучении, в ситуациях вероятностного прогнозирования.

В современной психологии понятие психологического феномена «установка» чрезмерно перегружено и «эластично» (А. Г. Асмолов). В исследовании В. Е. Клочко называются разные школы и подходы к определению данного понятия. Так, изучение установок в американской социальной психологии, начатое еще в 1918 г., закончилось выводом о том, что понятие «установка» необходимо, чтобы объяснить, каким образом культура проявляется в сознании человека. С тех пор установки становятся центральным понятием для теорий, рассматривающих переход «ценностей» в «ценностные доминанты», «ценностные ориентации» как глубинные составляющие индивидуальной психики. Связь понятия установки с понятием активности впервые определилась, как замечает В. Е. Клочко, в Вюрцбургской школе, где установка (детерминирующая тенденция) впервые получила и свое

функциональное определение как фактор, направляющий и организующий протекание психических процессов. Весь комплекс многочисленных исследований психологов грузинской школы направлен на доказательство того, что деятельность субъекта всегда детерминирована установкой, которая сама детерминируется потребностью и ситуацией. Установка как настроенность субъекта предвосхищает действие в определенной ситуации, по отношению к которой он «настроен». Психологами признается общая функция установки, состоящая в том, что она обеспечивает способность человека реагировать на ситуацию и внешние объекты.

Итак, установка выражает своеобразную форму направления личности, определяемую ее потребностями и ситуацией, где эти потребности удовлетворяются. В исследовании В. Е. Клочко выявляются принципы теории психологических систем, где под понятием психологическая система» подразумевается сам человек как системное явление, его «продолженность» в те миры, которые принято рассматривать изолированно или только в их функции действия или воздействия на человека. *Принципы теории психологических систем стоят в следующем.*

1. Установка есть готовность человека направить свою активность на то, что соответствует ему здесь и сейчас в наибольшей степени. Человек обнаруживает соответствие предмета себе, «открывая в предмете самого себя» [3].

2. Установка есть психологическое новообразование, которое обеспечивает отражение в сознании эффектов переноса субъекта в объект. Мир человека рождается при взаимодействии принадлежащего ему как субъекту с внешним миром.

3. Установку можно понять и как готовность реализовать себя, свои возможности. Возникая как активность, получившая направленность на значимые элементы мира человека, установка соединяет элементы ситуации, имеющие системное качество (значение, смысл, ценность), с прошлым опытом человека в подобных ситуациях. Готовность включиться в процесс самореализации – одно из ведущих (и собственно человеческих) проявлений среди всех видов установочной активности.

3. Эмоционально-установочный комплекс, обеспечивающий единство человека, ситуации и деятельности, определяет «устойчивую подвижность» деятельности в периоды ее трансформации [10].

В исследованиях И. А. Зимней, Е. А. Климова, А. К. Марковой и других рассматривается термин «профессиональные установки». По В. Е. Клочко и О. Б. Шептенко, профессиональные установки представляются как интегральные психологические образования разной степени осознанности, выполняющие системообразующую функцию, проявляющуюся в удержании целостности психологической системы, включающей в себя профессиональную деятельность, действующую «здесь и сейчас» личность профессионала «в его продленности в объективную реальность, в единстве с той частью объективного мира, которая имеет для него значение, смысл и ценность». Профессиональные установки проявляются в условиях реальной жизне-

деятельности как психологические новообразования профессиональной деятельности, включающиеся в самоорганизацию психологических систем. Педагогическая установка рассматривается исследователями как установка личностного уровня, направляющая профессиональную деятельность. Определяющей профессиональную позицию педагога является установка на восприятие ученика (активно-положительная, функциональная, ситуативная, нейтральная или безразличная, скрытно-отрицательная).

Исследования показывают, что индивидуальную деятельность детерминирует социальное в личности действующего субъекта, присутствуя в нем в качестве «пластов, слоев и функций личности». Это детерминация, идущая по линии «возможность – действительность» [11]. Системная детерминация инициации мышления вытекает из ряда факторов. Первый из них – это воздействие социального на индивидуальное. По мысли В. П. Огородникова, специфика системной детерминации состоит в особого рода взаимодействии элементов внутри системы, что и позволяет понять самодетерминацию, самодвижение, «воздействие на себя». Системная детерминация связана с новообразованиями деятельности как явления самоорганизующегося. В самой деятельности формируются источники побуждения, которые и определяют ее переход в другую форму. Самое важное новообразование, которое несет учителю новая ситуация общения, как отмечают Н. Е. Мажар и Л. С. Подымова, это способность к выработке новой позиции личности в отношении к миру, психолого-педагогической науке, к самой себе. Учитель избавляется от претензий на единственно верную точку зрения, перед ним открывается все богатство форм педагогического опыта. Гуманизируются отношения, осваиваются многообразные типы познания, преодолевается ригидность мышления, затрудненность перестройки намеченной программы вплоть до полной неспособности к ее изменению. Принцип детерминизма означает, «что психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни», и определяет также «активную роль внутренних условий, опосредующих внешние воздействия и тем самым устанавливающих, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации жизни субъекта. Зависимость внешних воздействий от внутренних условий характеризует процесс влияния социального на природное в человеке и тем самым дает возможность частично проявиться внутренним условиям. Принцип детерминизма не обеспечивает полное проявление «внутреннего через внешнее», а характеризует только зависимость между ними...» [19]. Как считает Н. Е. Мажар, данный принцип не определяет обязательного проявления в поведении, деятельности, общении индивидуальных особенностей человека. Следует говорить о необходимости введения «принципа индивидуальности», что значительно расширит понимание возможностей человека.

В исследовании И. С. Якиманской рассматривается принцип активности человека в качестве всеобщей формы его существования как индивида,

условия реализации себя, источника непрерывного развития. Рядом ученых активность понималась как заданная извне, определяемая содержанием обучения. Личный опыт обучаемого признавался несовершенным, и детерминантой, главным источником активности субъекта выступало специально организованное обучение, что, в общем, бесспорно, если не считать этот источник единственным, всецело определяющим содержание и логику развития обучающегося.

Признание жесткой детерминированности развития субъекта обучения привело к тому, что его познавательная активность тоже стала рассматриваться как производное от этих воздействий. Кроме того, в психологию и педагогику в 1950–1960-х гг. была перенесена из технических наук идея управления, что тоже тормозило процессы саморазвития. По мысли О. С. Газмана, развитие детерминируется как внешними (экологическими, социокультурными), так и внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) факторами, определяющими количественный и качественный рост организма. В слове «образование», как замечает ученый, подчеркивается третья характеристика развития – «человек сам образует себя». Это его сознательная деятельность по самообразованию, поиск идеала, эмоционально-волевое напряжение, направленное на создание своего «Я» [5].

*Социально-педагогические детерминанты формирования целевой готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий включают:* 1) социальные установки на проективную деятельность как психологические новообразования социальности будущего педагога, самодостаточной личности, готовой к открытым взаимоотношениям при освоении проектной культуры; 2) мировоззренческие установки на выбор философского обоснования индивидуального технологического проекта; 3) осознанный выбор индивидуальных ценностей в инновационном поиске технологических решений, основу которых составляют ценности общечеловеческие. Эти вопросы поднимают многие исследователи (Г. А. Балл, А. В. Брушлинский, В. В. Василькова, Э. В. Галажинский, Б. С. Гер-шунский, В. Е. Клочко, И. М. Коновалова, В. В. Краевский, Л. М. Митина, О. Фадеева, В. Д. Шадриков и др.). В исследованиях В. В. Васильковой с позиций синергетики рассматривается различная концептуализация понятийных доминант: обратимость – необратимость, детерминизм – случайность, линейность – нелинейность, предсказуемость – непредсказуемость, закрытые – открытые системы и т. д. Детерминизм (определенность) не исключает случайности. Готовность к проектированию и моделированию технологических систем обучения и воспитания предполагает и линейные подходы (логика исследования, алгоритм написания проекта и др.), и нелинейные (разработка концепта как содержательного образа темы; создание «модели» как посредника между предметом и человеком, т. е. того, в чем, по мысли Я. А. Пономарева, «сливаются» внутренние со-

стояния и окружающий мир). В образовательном творческом пространстве эти подходы рождают новый диалог будущего учителя: с самим собой, в коллективном творческом акте микрогруппы, полилог микрогруппы с другими в ситуациях защиты проекта, его философского обоснования. Открытость системы как информационной определяется социальным заказом, который находит свое выражение в осознанном выборе индивидуальных ценностей технологических решений. Студенческая группа выступает в качестве совокупного субъекта, самоорганизующейся системы. Новообразование представляется как гипотетический конструкт мировоззренческих идей, философского обоснования педагогической технологии проекта, результат взаимодействия внутренних предпосылок и внешних условий (особенностей социальной ситуации и организующей обучение среды).

Соответствие внешних и внутренних условий профессиональной деятельности в исследованиях обозначается как «профессиональная релевантность» (от англ. relevant – уместный, соответственный; существенный, способный служить в качестве показателя достоверности, доказательности). Профессиональная релевантность – это гармоничное сочетание внешних и внутренних условий, основной критерий профессионального роста специалиста, определяющий его профессиональную эффективность (И. М. Коновалова). Это Динамическое согласование, соответствие направленности личностного развития профессиональной предопределенности, детерминированной социальными ожиданиями. Динамика готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий прослеживается по показателю «релевантность – иррелевантность» внешних и внутренних условий.

По словам В. В. Краевского, педагогика является наукой, «изучающей особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества». Это целенаправленная социализация личности, взаимодействия человека с миром (обществом, природой, другими людьми), что составляет сущность социальности, единства личного и коллективного, общественного и индивидуального. Человек характеризуется субъектностью, т. е. способностью быть источником собственной активности и творческого отношения к общественному бытию и жизни других людей. Высшим уровнем социальности считают персонализацию, результатом которой является формирование человека как целостной социально активной личности. Персонализация – это отзывчивость и открытость человека, доминантность чувств и склонностей, организаторские способности, самодостаточность, направленность на дело, уровень мышления (В. А. Никитин). Самодостаточность предполагает такое богатство внутреннего, духовного содержания, при котором внешние условия не принципиальны. Современный учитель, осваивающий проектную культуру, должен быть человеком самодостаточным. В американской психологии сформулированы установки самодостаточного человека: 1) высокая самооценка, необходимая для сохранения своей личности; 2) позитивное отношение к жизни,

без излишней критичности; 3) вера в добро как мораль сильного человека; 4) умение видеть и чувствовать свою сопричастность к происходящему, ответственность, ощущение себя частицей социального организма, всей природы, Вселенной; 5) умение меняться, всю жизнь учиться, рисковать, использовать новые нормы бытия [17]. Установка на самодостаточность у будущего учителя – социально-педагогический детерминант его готовности к проективной деятельности, овладение которой необходимо в современной школьной практике, поскольку структура личности, как уже отмечалось выше, представляет собой систему взаимосвязанных биологически и социально детерминированных подструктур. Другой важнейший аспект – созидательная активность психики, личности человека. Любой человек, выходя за пределы уже достигнутого уровня культуры и развивая ее дальше, делает это, как замечает В. В. Брушлинский, именно во взаимодействии с культурой. В содержание готовности учителя к проектированию и реализации педагогических технологий входят проектная культура и освоение знаний в области методологии проектирования, специфических знаний логики исследования, способов проектирования, прогнозирования при изучении опыта прошлого и настоящего, осмысление системы проективной творческой деятельности, ее эмоционально-нравственных, духовных ценностей. Взаимодействие будущего учителя с проектной культурой предполагает, с одной стороны, ее освоение, с другой – самодвижение, самовыстраивание профессиональных характеристик в условиях индивидуального проектирования. По мысли В. Д. Шадрикова, решающим моментом в развитии способностей человека является их детерминированность индивидуальными ценностями. Именно они определяют качественную специфику способностей. Духовное состояние характеризуется переходом к образному мышлению, творческому самовыражению личности. Таким образом, общие способности человека являются изначально свойством окультуренной функциональной системы. Но они не исчерпываются свойствами самой системы. Осознанный выбор индивидуальных ценностей на основе общечеловеческих, высших духовных ценностей следует рассматривать как новообразование, в основе которого лежит целевая установка. Как замечает Б. С. Гершунский, деятельность педагога в своей основе детерминирована, предопределена изначальной необходимостью достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития в их органическом единстве.

**Социально-педагогические детерминанты формирования смысловых установок как готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий реализуют:** 1) функцию приобщения к образовательной творческой среде проективной деятельности; 2) функцию снятия напряжения в ситуациях общения и проективной деятельности; 3) функцию самоутверждения в деятельности проектирования педагогических технологий и их реализации; 4) познавательную функцию (стремление к личностному знанию и творчеству). Значительную роль играет побуждающий к деятельности мотив (от лат. movere – приводить в движение,

толкать). Активность субъекта способствует соединению элементов ситуации, имеющих системное качество (значение, смысл, ценность), с прошлым опытом человека, если таковой имеется, или инициирует мышление, если такого опыта нет или его оказывается недостаточно. Происходит переход ценностей в ценностные доминанты, ценностные ориентиры как глубинные составляющие индивидуальной психики. Становятся актуальными вопросы понимания обучающимися самих себя, своей деятельности, всех участников образовательного процесса. Рождаются попытки выйти на «индивидуальную траекторию развития», что возможно в условиях творческого образовательного пространства, детерминирующего проективную деятельность и задающего образцы, модели такой деятельности.

Свободная образовательная вузовская среда, согласно модели В. И. Слободчикова, ориентирована на взаимодействие, на особую атмосферу общения, самообразования, творчества, «событийную сущность» [23]. Образовательная среда – это пространство интеллектуального поиска и творческой деятельности. По мысли В. А. Сластёнина, «инновационная обучающая среда», какой должны быть студенческая образовательная среда или творческое пространство, создает возможность для субъекта в различных взаимодействиях творчески реализовать себя, продуктивно работать, находить адекватные пути и способы реализации своей индивидуальности. «Обучающая среда» призвана «обеспечить личностный рост, <...> формирование психолого-педагогических новообразований» [22].

Индивидуальную деятельность детерминирует «контекст микросреды» (выражение Л. Н. Куликовой), где субъект обретает возможность (или невозможность) достичь «вершины своего развития» (А. А. Бодалёв). Контекст – это феномен духовного взаимопроникновения, сочетания уникальной ситуации развития с уникальной индивидуальностью. В понятие контекста ученые (Л. И. Новикова, Э. Н. Гусинский и др.) включают прежде всего мир идей, мыслей, ценностей духовной культуры, чувств и отношений, резонанс от восприятия искусства и т.д. Термин «контекст воспитания» помогает подчеркнуть наличие взаимодетерминации между конкретными феноменами ближайшего слоя реальности и внутренними процессами личностного развития индивида, их неотделимость друг от друга. Принцип контекста подразумевает возникновение некоего духовно-нравственного фона, поля интеллектуально-нравственного напряжения (Л. И. Новикова).

Таким образом, контекст – это не просто окружение. Подход с точки зрения контекста означает полное понимание взаимосвязи факторов, условий, специфики развития личности, интерпретацию этой взаимосвязи как целостной системы, конкретизированную помощь каждому участнику образовательно-воспитательного процесса во всей совокупности его внешних обстоятельств и внутренних состояний [13]. Творческое пространство на микроуровне (пространство микрогруппы или группы) – содержательное и умелое соприкосновение всех участников образовательного процесса, в

котором раскрываются их позиции, «скрещиваются индивидуальности», как говорил в свое время С. Т. Шацкий. «Человек способен «правильно» воспринимать только то, что организовано по законам его внутреннего мира. Поэтому люди нормально чувствуют себя и успешно работают лишь в контакте с близкими мирами» [7].

Смысловые установки как новообразования детерминируют эмоциональную устойчивость личности будущего учителя в непростых условиях проективной деятельности. «Выход за пределы своего мира, связанный с желанием не только воспринять, но и принять нечто новое, дается тяжело, – пишут Р. М. Грановская и Ю. С. Крижанская – для этого требуются либо специальные условия, либо особые побуждающие ситуации. Однако пережитое напряжение почти всегда вознаграждается новыми, творческими решениями, обновлением поведения» [Там же].

О значении интереса как переживаемой положительной эмоции, чувстве захваченности, любопытства говорит в своем исследовании Л. М. Митина, называя ключевыми детерминантами интереса новизну и изменение. Источником его могут быть другой человек, окружающая среда, педагогическая книга новатора, учителя – мастера педагогического труда или просто воображение, удивление как мимолетное состояние и т. д.

А. Н. Славская говорит о детерминировании с помощью внетекстовых способов интерпретации – интуитивных, эмоциональных, различных установок, ожидания, проекций, т. е. всего того, что позволяет субъекту ставить себя на место другого или в контекст интерпретируемых событий. Сама личность выступает как субъект интерпретации. «Интерпретирование – процесс, исходящий от субъекта, его собственных взглядов, логики навстречу действительности, процесс осмысления» [21]. Отмечается оригинальность интерпретирования как способность субъекта к креативности, индивидуальности в выражении собственной позиции и выборе. Интерпретация характеризуется критичностью, способностью вести диалог, дискуссию, занимая лишь продуктивную позицию. Все эти особенности значимы в проективной деятельности, в овладении проектной культурой.

А. Н. Славская доказывает, что относящаяся к герменевтике интерпретация текста является динамической способностью сознания личности вырабатывать взгляды, мнения о научных теориях, поступках. Это способствует органическому включению личности в изменяющуюся действительность. Если понимание – это раскрытие именно того смысла, который вложен в произведение автором, то интерпретация – нахождение читателем собственного смысла, позиции, отличной от позиции других. Это «внутренняя работа» сознания личности по опознаванию действительности, происходящего в ней, происходящего с самой личностью и определению этого в категориях субъекта, детерминированию его ценностной логики, понятий, представлений. Интерпретация – сугубо индивидуальная, повседневная активность личности, осуществляемая ее сознанием и чувствами. Это Диалог с действительностью, целью которого для субъекта являются выработка

своего мнения и его выражение. Интерпретация первоначально осуществляется личностью на неосознанном уровне, стихийно, спонтанно. Любое переживание, по мысли А. Н. Славской, выступает как интерпретация, что и выражено в самой структуре слова «переживание». Это эмоциональное воспроизведение смысла происходящего, экзистенциальный резонанс события, впечатления, собственной активности. Переживание выполняет функцию связующего звена между личностью и окружающей действительностью, «переводчика» внешних впечатлений и событий на «язык» внутреннего мира личности. Интерпретация обеспечивает личности понимание, осмысление и переосмысление изменяющегося мира.

Как социально-педагогический детерминант, интерпретация взаимосвязана со способностью к ценностно-ориентированному мышлению, на одном из уровней которого происходит «построение новых смысловых систем» (Б. Г. Ананьев). Смысл же есть переживание ценностей, которым «мы не можем научиться, ценности мы должны пережить» (В. Франкл). Можно констатировать сближение категории интерпретации с понятиями установки, убеждений, тем более что личностные установки, по Д. Н. Узнадзе, могут быть неадекватны действительности. В научных трудах А. А. Леонтьева говорится о детерминации общения, в том числе художественного. При восприятии художественного образа, как отмечает ученый, достаточно воспринять те признаки этого образа, которые могут являться носителями личностных смыслов. Личностный смысл соотнесен с целостной личностью человека, его отношением к действительности как целостной системой. Искусство – полигон для развития эмоционально-волевых, мотивационных и других аспектов личности каждого из нас [14].

Новообразование в деятельности проектирования, возникающее в результате активности будущего учителя, детерминировано значимыми для личности ценностями, чувством свободы. Свобода – феномен личности: свобода желаний (соотносятся мотивы ситуативного «Я» с личностными смыслами); свобода построения пути к цели, свобода выбора альтернативы (человеку нужно осознавать процессы целеполагания и управлять ими); свобода действия, деяния, общения. Такая установка актуализирует «способность быть причиной самого себя» (Е. Н. Кузьмина). Категорию свободы ученый рассматривает как рефлексию, результат преодоления человеком границ своего «Я» в мысленном плане или реальном действии. Результаты рефлексии детерминируют содержание «Я»–концепции и деятельности, влияют на их динамику и соотношение. Свобода существует в единстве трех сторон: рациональной (человек осознает границы виртуальных возможностей), чувственной (переживает результаты рефлексии), действенной (человек реализует виртуальные возможности, готов отвечать за личностный рост) [12].

Саморазвитие детерминируется целенаправленной деятельностью человека по самостроительству в соответствии с неким образом, идеалом (Н. Г. Чанилова, В. Ф. Шкель). По З. Фрейду, имеет место

некоторая инстанция в «Я», дифференциация внутри «Я», которую можно назвать «Я-идеалом» или «сверх–Я». «Легко заметить, что Я–идеал соответствует всем требованиям, предъявленным к высшему началу в человеке» [25]. Биосоциальные детерминации ( «индивид» – «личность») – это ограниченное представление о субъекте образования. Ущербность, усеченность, как замечает М. Т. Громкова, состоит в отсутствии сопоставления с целостным представлением об окружающем мире и такой составляющей, как духовность, связи субъекта с духовным пространством окружающего мира, в котором разум, свобода, вера, надежда, любовь, мысль – все то, что поднимает его над материальным, детерминирует самовыражение и самоутверждение в творческой деятельности [8]. Рассматривая проблему акмеологического подхода к повышению качества подготовки специалистов, Н. В. Кузьмина говорит о самоутверждении будущих учителей в процессе осуществления образовательных технологий в период прохождения практики [17]. В качестве критерия эффективности этого процесса следует назвать творческую готовность к вхождению в новую образовательную или профессиональную среду и саморазвитию в ней. При этом творчество выступает в качестве детерминанта способности будущего учителя к самовыстраиванию профессиональных характеристик проективной деятельности и владения технологией проектирования образовательно-воспитательных ситуаций, процессов, систем.

*Социально-педагогические детерминанты формирования операционных установок и технологической готовности к проектированию.* При всей важности коллективных начал значимыми в образовании, как считает Б. С. Гершунский, должны стать личностные ценности, индивидуально мотивированное и стимулированное отношение человека к собственному образованию, его уровню и качеству, высшая самоценность человека. «Внутренние мотивы и стимулы во многом зависят от той психолого-педагогической атмосферы в собственно образовательной среде, в которую попадает любой человек» [6]. Детерминантами выступают и искусственно созданная в Учебном заведении педагогическая среда, и природосообразная технология многоплановой образовательно-воспитательной и развивающей педагогической деятельности.

Модель описания образовательной деятельности, представленная С. Д. Смирновым, открывает возможность для разработки образовательных технологий и диагностических процедур. В данной модели выделяются три уровня структуры образа мира: 1) уровень формирования за счет чувственной ткани восприятия; 2) за счет возникающей картинности восприятия; 3) за счет влияния личностных смыслов на процесс восприятия. Содержательная характеристика выделенных в структуре образа мира уровней может служить ориентиром в процессе детерминации развития готовности будущего учителя к проектированию.

Во-первых, детерминантами выступают методологические установки и соответствующие им значимые ценности, которые ложатся в основу ин-

новационных идей, принципов и технологических элементов построения собственных проектов и их реализации.

Методологический контекст определяет проблемно-модульный и задачный подходы в подготовке учителя к проектированию и реализации педагогических технологий, результатом которых являются: 1) новообразование как интегрирование целевой ориентации на единство обучения, воспитания и развития детей в проектируемых образовательно-воспитательных системах; 2) новообразование как субъективное и объективное, взятое в одной системе координат: внешняя ситуация в единстве с внутренней (потребностью), ретроспективным опытом и способностью успешно осуществлять проективную деятельность в непростых условиях школьной практики. Это новообразование детерминируется самостоятельной исследовательской работой студентов по проектированию методов воспитания, созданию методических материалов и технологических карт уроков и внеклассных дел, по разработке диагностических блоков индивидуальных проектов педагогической технологии и т. д.; 3) новообразование психологической системы как результат ретроспекции и рефлексии, характеризующий готовность личности к изменениям в отношении себя в условиях свободы ценностного выбора идей, принципов, позиций, технологических решений в проективной работе.

Во-вторых, операции, по В. П. Зинченко, детерминируются функционально значимыми свойствами, входящими в условия осуществления действия. Основной проблемой, которую должен уметь решать будущий учитель, владея проектной культурой, является проблема сохранения индивидуальности ребенка, развития его инициатив в различных видах деятельности. Эта проблема предполагает включение студентов в систему исследовательской работы по проектированию и реализации педагогических технологий, в сотруднические и сотворческие отношения с участниками образовательного процесса. Только так можно создать необходимые условия действий и деятельности, значимые свойства которых станут детерминантами.

Особое значение приобретают гуманистические отношения и личность наставника, его индивидуально-психические особенности. Интегральная модель обучения, как пишет М. Н. Берулава, исходит из того, что обучает не само содержание образования, озвученное учителем, а прежде всего его личность и в целом его интегральная индивидуальность. В интерпретации учащихся знания наделяются особым личностным смыслом [1]. Путь слияния образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в субъект-субъектные – реальный путь к истинному сотрудничеству (витагенному обучению). Отмечаются такие новообразования психологической системы, как результат активности будущего учителя, направленной на то, что соответствует ему здесь и сейчас в наибольшей степени; как результат активности субъекта в самостроительстве собственной личности и индивидуальности в процессе освоения проектной культуры, результат развития компетентности учителя в деятельности по проектированию.

В-третьих, операционные установки и технологическая готовность к проектированию детерминируются образовательной средой, которая названа А. Н. Славской «проективной» в силу ее особых характеристик. Такая среда (творческое образовательное пространство) способствует овладению будущим учителем новыми технологиями и способами работы с информационными системами (типа Интернета), взаимодействию с «виртуальной реальностью». Это требует, как замечает А. Н. Славская, и особой интерпретационной работы. Тем более нельзя оставлять без внимания задачу выработки будущими учителями установки на овладение индивидуальным проектом педагогической технологии, понимания и умения действовать в проективной среде. При этом информационные процессы образовательной среды должны быть богатыми по содержанию, иначе интерпретация окажется «узкой», что показали, в частности, исследования чешского психолога Й. Кхола. Социально-педагогическим детерминантом формирования готовности учителя к проективной деятельности образовательная творческая проектная среда становится по ряду причин: такая среда устанавливает режим поисковой деятельности; помогает, наряду с базисным образовательным стандартом, выстроить перспективу и создать условия для овладения студентами проектной культурой и их саморазвития. Спонтанный, природообусловленный процесс поиска своего «Я», саморазвития детерминируется целенаправленной деятельностью будущего учителя по самостроительству в соответствии с определенным образом, идеалом. В проективной деятельности таким идеалом оказывается учитель-творец, мастер инновационных процессов. Новообразованиями становятся высокая мотивация будущего учителя к самоизменению, способность к постоянному самодвижению в проектировании и прогнозировании на основе знания меняющейся школьной реальности; готовность к вхождению в профессиональную деятельность, переносу новых идей в пространство собственной проблемы, диалогу идей (рисунок).

Итак, *вопрос о социально-педагогических детерминантах формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий является значимым в профессиональной подготовке педагога.* «Дело вовсе не в том, чтобы констатировать, что человек есть и природное,

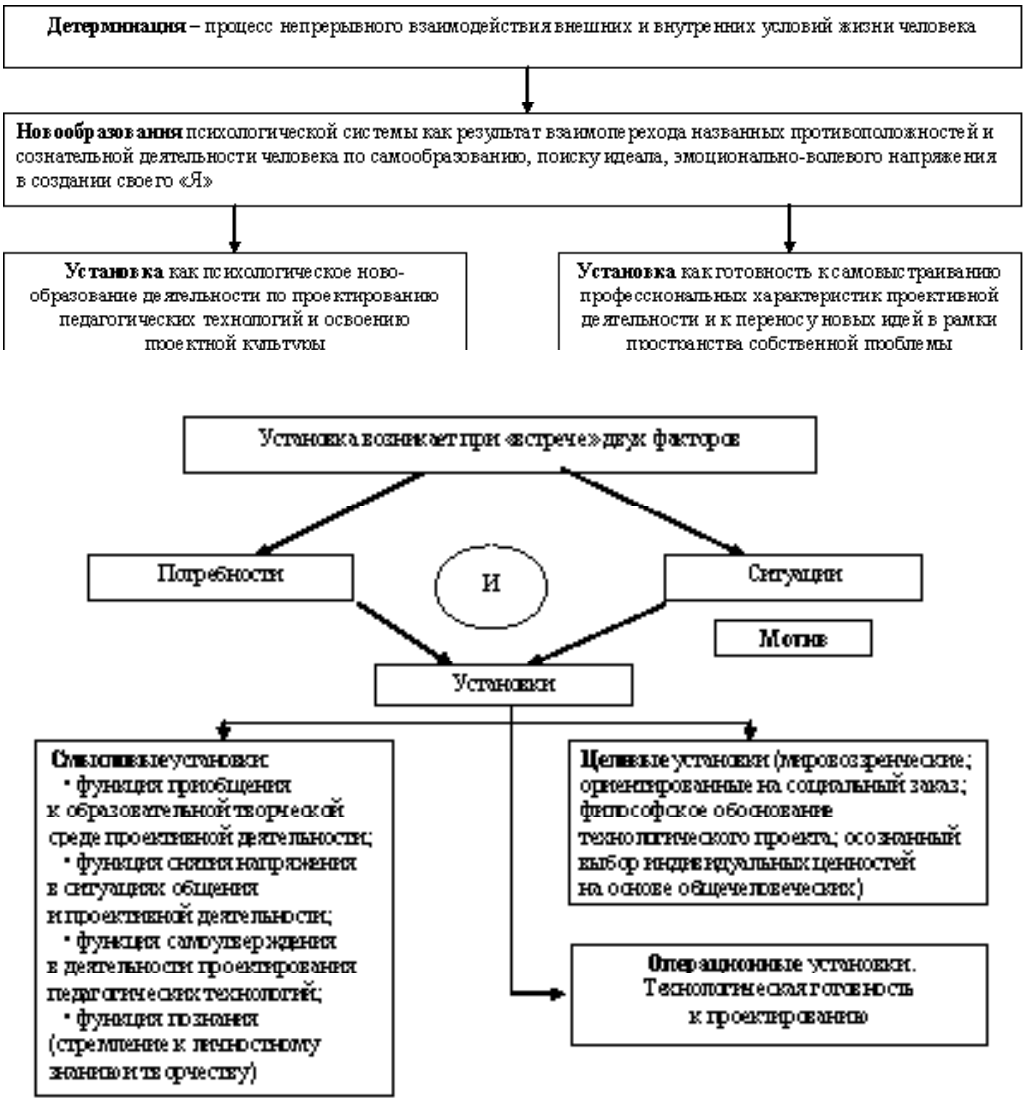



*Рис.* **Технологическая карта: социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектной деятельности**

и общественное существо, – замечает А. Н. Леонтьев. – Это бесспорное положение указывает лишь на разные системные качества, проявляемые человеком, и ничего еще не говорит о сущности его личности, о том, что ее порождает. А в этом как раз и заключается научная задача. Задача эта требует понять личность как психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида, в результате преобразования его деятельности. Но для этого необходимо с порога отбросить представление о личности как о продукте совокупного действия разных сил, из которых одна скрыта, как в мешке, «за поверхностью кожи» человека (что бы в этот мешок ни сваливали), а другая лежит во внешней среде (как бы мы эту силу ни трактовали – как силу воздействия стимульных ситуаций, культурных матриц или социальных «экспектаций»). Ведь никакое развитие непосредственно

не выводимо из того, что составляет лишь необходимые его предпосылки, сколь бы детально мы их ни описывали <...> Личность человека ни в коем смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается, исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее подлинно научному психологическому пониманию» [16].

**Библиографический список**

1. **Берулава, М. Н.** Состояние и перспективы образования // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9–11.

2. **Брушлинский, А. В.** Принцип детерминизма в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопр. психологии. – 1989. – № 4. – С. 66–73.

3. **Выготский, Л. С.** О психологических системах // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – 328 с.

4. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология. – М., 1991. – 449 с.

5. **Газман, О. С.** Ответственность школы за воспитание // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 45–48.

6. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI в. – М., 2002. – 508 с.

7. **Грановская, Р. М.**, Крижанская Ю. С Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1993. – 180 с.

8. **Громкова, М. Т.** Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 2003. – 415 с.

9. **Зинченко, В. П.**, Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М., 1994. – 301 с.

10. **Клочко, В. Е.** Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности // Web-site: http://bspu.ab/ru/Journal/pedagog/pedagog_8/at12/html

11. **Клочко, В. Е.**, Галажинскин Э. В. Самоорганизация личности: Системный подход. – Томск, 1999. – 154 с.

12. **Кузьмина, Е. Н.** Свобода личности как психологический феномен // Магистр. – 1997. – № 4. – С. 86–94.

13. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования // Изв. РАО. – 2000. – № 1. – С. 19–31.

14. **Куликова, Л. Н.** Личность и коллектив: Взаимная обусловленность развития. – М., 1992. – С. 73–77.

15. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики. – М., 2003. – 282 с.

16. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М, 1975. – 302 с.

17. **Митина, Л. М.** Психология развития конкурентоспособности личности. – М.; Воронеж, 2002. – 397 с.

18. **Ницше, Ф.** Стихотворения. Философская проза. – СПб., 1993. – 670 с.

19. **Подымова, Л. С.**, Мажар Н. Е. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В. А. Сластёнина // Изв. РАО. – 2000. – № 3. – С. 31–44.

20. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. – М., 1957.

21. **Славская, А. Н.** Личность как субъект интерпретации. – Дубна, 2002. – 240 с.

22. **Сластёнин, В. А.** Учитель в инновационных образовательных процессах // Изв. РАО. – М., 2000. – № 3. – С. 73–79.

23. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: Реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

24. **Узнадзе, Д. Н.** Психология установки. – СПб., 2001. – 416 с.

25. **Фрейд, З.** Сознание и безсознательное. – Минск, 1997. – 470 с.

*УДК 378.1*

***Вал. А. Луков, Вл. А. Луков***

## ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Гуманитарные науки все более субъективизируются и отдаляются от идеала науки как объективного знания. Сначала позитивистская парадигма, а затем парадигмы структурного функционализма, структурализма, исторического материализма, других макросоциальных теорий понесли существенный урон под воздействием критики со стороны представителей субъективно-ориентированных концепций гуманитарного знания. И эта критика все меньше может быть отвергнута или проигнорирована научным сообществом. Действительно, в условиях «информационного взрыва», характеризующего культуру новейшего времени, перед исследователем возникает трудноразрешимая проблема: в состоянии ли он овладеть огромными массивами информации для того, чтобы сделать определенные научные выводы? Объективность исследования оказывается под вопросом не только в том или ином конкретном случае, но и в целом. Субъективизация современной науки – не просто дань времени, но и естественное следствие развития культуры. Как же работать с этой субъективной составляющей, сохраняя при этом требования, присущие научно-ориентированному знанию?

Ответ на этот вопрос, на эту потребность науки, прежде всего в сфере гуманитарного знания, занимает умы выдающихся ученых. Далеко не случайно философия XX в. испытала такое мощное воздействие учения Л. Витгенштейна, поставившего в качестве ограничителя полноты знания лингвистический барьер: человек может знать лишь то, что позволяют ему сформулировать средства используемого им языка. Критика этой позиции (в том числе и со стороны лингвистов, например, А. Вежбицкой) вовсе не отменяет самого принципа: активности осмысления действительности субъектом. Культура не может быть осознана и вовлечена в человеческую деятельность в полном объеме, идет ли речь об индивидууме или об обществе (можно говорить о поле ассоциаций, семантическом поле, понятийном ядре и т. д.). И не может пассивно воспроизводить объективные соотношения, неизбежно их переструктурирует.

*Изучение этих процессов и вытекающих из них следствий может вестись с применением разрабатываемого в последние годы тезаурусного подхода.* Он показал свою эвристичность в культурологии, в рамках которой формируется тезаурология – своего рода субъективная культурология. Результаты его применения в социологии, филологии и других областях гуманитарного знания публикуются уже более 10 лет.

Центральное понятие этого подхода – тезаурус. В Древней Греции тезаурусом (thesauros) называли сокровище, сокровищницу, запас. И в научной терминологии нашего времени – в лингвистике, семиотике, информатике, теории искусственного интеллекта и других областях знания – тезаурус обозначает некоторое особым образом оформленное накопление. В информатике и теории искусственного интеллекта обращается внимание на систематизацию данных, составляющих тезаурус, и на их ориентирующий характер. Именно такая характеристика тезауруса легла в основу содержания этого понятия в общегуманитарном тезаурусном подходе: тезаурус – это структурированное представление и общий образ той части мировой культуры, которую может освоить субъект.

*Тезаурус обладает рядом черт, характерных особенностей, из которых в первую очередь нужно выделить следующие:*

– неполнота любого тезауруса по сравнению с реальным развитием культуры, его фрагментарность, относительная непоследовательность; единство тезауруса, несмотря на фрагментарность составляющих его элементов, обеспечивается субъективно (внутренняя логика), в частности через единство личности;

– иерархичность, восприятие мировой культуры сквозь призму ценностного подхода; выделенные приоритеты составляют определенную подсистему – ядро тезауруса;

– творческое пересоздание, переосмысление, вводящее герменевтический аспект в характеристику тезауруса;

– ориентирующий характер тезауруса;

– наличие родственных явлений в других тезаурусах, что ставит вопрос о генезисе тезаурусов;

– разнообразие и изменчивость тезаурусов, множественность уровней освоения культуры, при наличии ядра – отсутствие четких границ;

– действенность тезауруса, который влияет на поведение, другие проявления субъекта; воспитывающий (социализирующий) характер.

Нужно обратить особое внимание на то, что тезаурус (как характеристика субъекта) строится не от общего к частному, а от своего к чужому. «Свое» выступает заместителем общего. Реальное общее встраивается в «свое», занимая в структуре тезауруса место частного. Все новое для того, чтобы занять определенное место в тезаурусе, должно быть в той или иной мере освоено (буквально: сделано своим).

Мир входит в сознание человека в определенной последовательности,

которую определяет уже сложившаяся структура тезауруса (его «топика»), как некий фильтр, отбирающая, оценивающая и преобразующая (перекодирующая, переводящая на понятный «язык») многообразные сигналы извне. Центральное место занимает образ самого себя (самоосознание) и другого человека: его внешний вид (прическа, костюм), поведение, поступки, затем мысли и чувства, образ жизни. От одного человека тезаурус переходит к двум (здесь важными оказываются такие аспекты человеческого существования, как дружба, любовь, спор, вражда, зависть, диалог, общение, отношение «учитель – ученик»). Затем к трем (семья: отец – мать – ребенок) и более (микрогруппа).

Осознается ближайшая среда (окружающие вещи, мебель, дом, обозримое природное пространство). Следующие круги тезауруса – свой город или деревня, страна, общество (нация, класс, человечество), общественные отношения и чувства (долг, совесть, свобода, равенство, братство, избранность, отчужденность, одиночество), обучение и воспитание, «свое» и «чужое» (иностранное), история, политика, экономика, техника, наука, мораль, эстетика, религия, философия, человек как микрокосм, макрокосм – вселенная, общие законы мироздания. Со всеми кругами связано художественное восприятие действительности, наиболее проявленное в искусстве. Но не только в нем. Видимо, тезаурусы лежат в основе социального конструирования реальности, если под последним понимать не только концепцию в области социологии знания, разработанную П. Бергером и Т. Лукманом, но и саму такую деятельность воспринимающего, познающего, понимающего субъекта, взаимодействующего с миром в режиме диалога и «обмена ударами», или иначе – импульсами активного воздействия.

В силу этого плодотворным оказывается использование тезаурусного подхода для осмысления и организации социального проектирования, где тезаурусом мы называем полный систематизированный состав информации (знаний) и установок в той или иной области жизнедеятельности, позволяющий в ней ориентироваться [2]. В тезаурусной концепции социального проектирования отразился более общий социологический принцип, который эффективно применяется в построении теорий относительно различных сторон и проявлений социальности. Суть принципа – в признании активности субъекта социального действия (или иными словами – социальной субъект-ности) в качестве решающего фактора, определяющего содержание и формы социальной жизни. Принцип этот хорошо известен, освящен великими именами (среди них и К. Маркс, и М. Вебер) в рамках разных научных парадигм и под различными обозначениями, но нередко встречается в слишком абстрактной форме, не позволяющей перевести его из сферы социальной философии в сферу социологических интерпретаций.

Именно в последнем отношении эффективно может быть применено понятие тезауруса: оно маркирует устанавливаемые эмпирически ментальные структуры, придающие смысл обыденным действиям людей и их сообществ,

но, кроме этого, предопределяющие самые различные отклонения от обыденности и оказывающие воздействие, возможно – решающее, на весь комплекс социальных структур, социальных институтов и процессов. Эту эффективность тезаурусный подход продемонстрировал в анализе молодежной проблематики, показав, что он может выступить в качестве одного из системообразующих средств построения теорий в рамках социологии молодежи [3].

*Продолжая эту линию, мы сделали попытку показать, что тезаурусный подход дает новые средства для описания и понимания процессов социализации, в том числе и в динамично меняющихся социальных системах, когда надежная система передачи социальных практик от поколения к поколению путем социализации время от времени дает крупные сбои.* Таким сбоем в социализации было сначала установление советской модели социализации, а затем ее разрушение. И на первое, и на второе потребовалось всего 10–15 лет, хотя очевидно, что социализационный процесс в своей основе крайне консервативен и только поэтому обеспечивает воспроизводство всей системы общественных отношений. Если правилом является консерватизм социализационных процессов, то каким образом единовременно и в массовом масштабе сменяются социализационные практики? Проблему составляет и отделение идентичностей от квазиидентичностей, что трудно сделать в условиях переходных обществ. В целом становится спорным устоявшееся представление о социализации как о процессе усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивида в данном обществе [6]. Во-первых, не вполне ясно, как процесс усвоения образцов может утерять воспроизводимость. Во-вторых, в ситуациях социальной аномии возникают проблемы интерпретации образцов поведения, норм и разделяемых в обществе ценностей. В-третьих, дискуссионно и представление об успешности личности: разные социокультурные ареалы предполагают разную трактовку успешности человека – в зависимости от решения философского (и религиозного) вопроса о смысле жизни.

**Наша гипотеза состоит в том, что** (1) индивидуальные тезаурусы строятся в рамках социализационного процесса из элементов тезаурусных конструкций; (2) в обществе сосуществуют несколько тезаурусных конструкций с разной степенью актуальности (т. е. степенью распространенности, нормативности, формализации); соответственно, и на индивидуальном уровне возможно сосуществование нескольких тезаурусов и выстраивание тезауруса с подвижной иерархией элементов; (3) актуальность, актуализация и утеря актуальности тех или иных тезаурусных конструкций детерминированы объективными социальными процессами и субъективным определением ситуации (на различных уровнях социальной организации); (4) социализационные практики обеспечивают передачу и актуальных, и неактуальных тезаурусных конструкций, из которых строятся тезаурусы.

В свете сказанного важно подчеркнуть, что **тезаурус нами понимается**

**как такая организация информации у индивида, которая теснейшим образом связана с его местом в обществе и в макро- и макросоциальном пространствах.** Возникающая в ходе социализационного процесса комбинация элементов (сведений, моделей поведения, установок, ценностей и т. д.) выстраивается из фрагментов тезаурусов значимых других.

Эти фрагменты сами несут в себе следы более ранних тезау русных образований, также воспринятых от значимых других иного поколения. Общая часть тезаурусных фрагментов, из которых, собственно, и формируются индивидуальные тезаурусы, мы называем те-заурусными конструкциями, которые можно сравнить с корнями слов, принимающими точное значение в сочетании с другими строительными блоками (с префиксами, аффиксами и т. д.).

Еще более точное представление о тезаурусных конструкциях дает аналогия с идиомами – устойчивыми фразеологическими оборотами. Особенности идиом состоят в том, что их смысл не вытекает из значения каждого из слов, составляющих фразеологизм. Это характерно и для фразеологических сращений, где не ясна мотивировка данного набора элементов («бить баклуши», «милиционер родился» и т. д.), и для фразеологических единств, которым присуща прозрачность мотивировки («плыть по течению», «сидеть на игле»), и других типов фразеологизмов.

Сцепление тезаурусных конструкций в тезаурусы обусловлено задачами ориентации в социокультурном пространстве-времени.

Ось иерархической организации тезауруса лежит в иной плоскости, нежели в систематическом своде человеческих знаний, который сохраняется, видоизменяется, дополняется в формах науки. Оси тезауруса – в системе координат «свой – чужой», которая обеспечивает ориентацию человека в окружающей среде. Но это положение может быть дополнено с учетом различий (1) социальных дистанций и (2) уровней социальности.

Что касается социальных дистанций (пространственных и временных), то здесь координаты «свой – чужой» позволяют в горизонтальной плоскости отделить ближайшее, отдаленное и дальнее социальное окружение. Ближайшее окружение важнее всего, оно прозрачно, предсказуемо, дает пищу для различного рода нормативно-ценностных характеристик и соответствующих действий (оценок поведения, сплетен, сочувствия, практик исключения и т. д.). Отдаленное окружение менее существенно, о нем меньше информации, оно уже не обладает прозрачностью и представлено в тезаурусе фрагментарно, оно не вызывает глубоких чувств и эмоций. Дальнее окружение находится в непрозрачной зоне «чужого», воспринимается как постороннее, нередко враждебное.

По крайней мере три обстоятельства ломают эту стройную картину социальных дистанций. Первое – феномен референтных групп или личностей, в случаях, когда они находятся за пределами ближайшего окружения (в пространстве и времени), но в направлении к ним сформировался ориен-

тационный комплекс индивида или группы. В таких ситуациях реальное ближайшее окружение может переходить на периферию тезауруса. Во временном аспекте смещение в сторону референтных групп или личностей может измеряться тысячелетиями. Таков, например, исследованный нами тезаурус выдающегося французского мыслителя конца эпохи Возрождения Мишеля Монтеня, ядром которого является ориентация на строй мыслей и ценностей римского философа Сенеки (разрыв во времени около 1500 лет) [4].

Второе – исследовательский интерес, нередко связанный с профессией, но также и с любительством. Исследование как процесс познания уменьшает непрозрачность «чужого», делает его «своим». Собственно, пример с Монтенем демонстрирует этот исследовательский интерес, устанавливающий иную дистанцию во времени и вводящий в актуальный тезаурус тезаурусные конструкции какой угодно давности.

Третье – ситуативные возмущения в социальном пространстве (исторические события, события частной жизни – переезд, смерть близких людей, женитьба и т. д.), в результате чего ядро и периферия тезауруса перемешиваются.

Осложнения для стройности и устойчивости тезауруса создаются и в вертикальном срезе реальности, т. е. таком ее рассмотрении, где учитываются разные уровни социальности. В этом плане важно подчеркнуть, что тезаурусы в той или иной мере включают информацию разных уровней социальности, хотя преимущественно они предстают в трансформированном и адаптированном виде: адаптером выступает индивидуальный уровень, а точнее то, что закрепляется на нем в виде жизненного опыта.

Однако это опять-таки общее правило. В периоды, когда на том или ином уровне социальности возникают чрезвычайные перемены, высокие риски, катастрофы, происходит смещение и в тезаурусах, и крупное событие с высокой степенью значимости для людей ломает тезаурусную иерархию, подчиняет личное общественному. Таков, в частности, механизм резких перемен в общественных настроениях, который наблюдался в период событий 19–21 августа 1991 г. в России или террористической атаки на Нью-Йорк и Вашингтон 11 сентября 2001 г. Сдвиг в тезаурусах в подобных ситуациях может принимать четко фиксируемую форму общности эмоциональных реакций, возникновения новых союзов (в том числе и с бывшими «чужими»), изменений информационных предпочтений и т. д.

Специфика построения тезаурусной иерархии состоит в том, что ориентирующим инструментом выступают идентификационные модели (модель, ориентированная на стандарты жизни «как у людей»; модель с ориентацией на оригинальность; комбинация их частей в зависимости от ситуации). В этом случае полнота информации в тезаурусе означает лишь ту достаточность, которая определяется ориентационной задачей. Вся иная информация отходит на периферию, подчинена иерархии тезауруса, искажается в угоду главных идей и установок или вовсе не замечается.

Этим, между прочим, решается проблема целостности социализационного воздействия при многообразии и нередко противопоставленности социализационных практик. Почему одна и та же ситуация социализационного воздействия дает разные результаты? Значимость каждого фактора по отдельности не дает на это ответа. Так, в семьях с родителями-алкоголиками наблюдается как стремление детей к преодолению сложившегося образа жизни, так и включение в практики родителей. Или иной пример: исследования специфики ценностного отношения к насилию среди молодых людей, которые ориентированы (по самооценке) на образы таких киногероев, как Рембо, Терминатор, персонажи Клода Ван Дамма и т. п., не выявили значимой разницы со средними показателями по молодежной среде, хотя, казалось бы, в этой подгруппе должна быть снижена граница допустимости насилия [1].

Идея Э. Гофмана об «общественном безразличии», которая сформировалась в рамках социологии города и выражает особенности взаимодействий при высокой степени их обезличенности, может в свете этих рассуждений приобрести несколько иной ракурс рассмотрения: игнорирование той или иной информации выступает как защитный механизм идентичности и как аспект ориентации в социальном окружении. Он, кстати говоря, формируется в социализационных практиках. В то же время нельзя не отметить, что игнорируемая информация может оставаться в резерве и в подходящий момент становится актуальной. Таковы наблюдаемые в повседневности ситуации рождения ребенка или смерти родственника, когда неактуальные традиционные практики ритуальных действий «вспоминаются» и на время осваиваются, уходя затем снова в запасники сознания.

*Тезаурусный подход к социализации позволяет, как представляется, преодолеть некоторые противоречия социализационных теорий. Концептуальная сторона этого подхода может быть представлена в следующих положениях.*

1. Тезаурус – индивидуальная конфигурация ориентационной информации (знаний, установок), которая складывается подвоздействием макро- и микросоциальных факторов и обеспечивает ориентацию человека в различных ситуациях и на различных уровнях социальности.

Освоение социальности в конечном счете идет по модели разделения «своего» и «чужого» (при сильном влиянии значимых других) и выработки позиции по отношению к определяемым фрагментам общественной жизни по конструкции апрейзеров*.

1. Адаптация и интериоризация как этапы социализационного процесса в аспекте формирования тезауруса соответствуют последовательности: (1) отделение (референция) «чужого» и установление дистанции, приемле-

* Апрейзер (англ. Upraiser – тот, который поднимает) – способ измерения какого-либо свойства объекта с применением трехзвенной шкалы оценки, где центральный показатель выражает среднее значение (равен нулю, нейтрален), а два другие дают противоположные характеристики измеряемому свойству («высокий» и «низкий», «положительный» и «отрицательный», «большой» и «малый» и т. д.)

мой для отношения к нему; (2) переработка «своего» в тезаурусе вплоть до потери осмысленной референции «своего ».

2. Передача социального опыта от поколения к поколению, формирование нового социального опыта идут в рамках тезаурусных конфигураций. Эти рамки включают и макросоциальные влияния (структурно-функциональные и ситуативные), и микросоциальные влияния (статусно-ролевые, групповой динамики, ситуативные). Жизненные концепции могут оказывать регулирующую роль в преимуществах тех или иных влияний.

3. Тезаурусы агентов социализационного процесса способны видоизменять как ход (направленность, фазы, скорость) этого процесса, так и его результативность. Результативность социализации оценивается в соответствии с тезаурусной структурой, характерной для данного общества (сообщества).

Тезаурусная концепция имеет тесную связь с идеями символического интеракционизма, Чикагской социологической школы, феноменологической социологии. Но она в большей мере учитывает объективные условия формирования ментальных структур типа тезаурусов, причем не в обобщенной, а в достаточно конкретной форме (в их противоречивом воздействии на личность, особенно в условиях фрагментации социального мира, если пользоваться характеристикой Ю. Хабермаса). Мы исходим из материалистического представления о социализации как процессе, имеющем своим основанием сложившиеся в обществе типы образа жизни (что в марксизме трактуется как фундамент классового деления общества).

В то же время социализация в каждый данный исторический момент не является зависимой только от наличных условий бытия, от присущих данной эпохе образцов поведения и мышления и т. д. Кроме синхронии, есть еще и диахрония тезаурусных конструкций, и те или иные структуры могут переноситься сквозь века не непосредственно через каналы преемственности и смены поколений, но через сохранение, ретрансляцию и возрождение (после целых эпох забвения, как нередко бывало) социокультурных кодов в их материализованной форме (тексты).

Для современного российского общества особенно характерен процесс тезаурусных сращений, который на поверхности выглядит как «метание в истории». Одновременно активны модели, ориентированные на монархию, «царя-батюшку», православие, и – в противоположность этому – на советский строй, Сталина, марксистскую идеологию в ее ортодоксальных формах и т. д.

Нередко эти модели пересекаются, и здесь тезаурусное конструирование находит себе место. Обратим внимание на некоторые труднообъяснимые факты. Согласно данным исследования по политической культуре молодежи, проведенного в 1984 г. под руководством Е. Е. Леванова и А. И. Шендрика, от 60 до 84% молодых людей (по различным категориям молодежи) считали, что марксизм-ленинизм является единственным учением, в котором верно отражаются закономерности развития природы, общества и человека. Наи-

большая доля так считающих отмечалась в группах опрошенных студентов вузов, творческой интеллигенции и молодых инженеров. Спустя пять лет в исследовании, данные которого приводит А. И. Шендрик, лишь 29% опрошенных молодых людей считали так же, 36% были с этим отчасти согласны, а 26% были убеждены, что это ошибочное утверждение. Сравнивая эти данные, А. И. Шендрик отмечал, что «есть достаточно весомые основания сделать вывод о том, что диалек-тико-материалистическое мировоззрение сегодня присуще далеко не всем молодым людям» [5]. Но это означало бы, что за исторически ничтожный срок произошли тектонические перемены в умах людей. Так ли это?

Если выйти за пределы приведенных данных, мы увидим, что исследователи оценивали не реальное мировоззрение молодежи, а степень лояльности к знакам (словам), которым в советском обществе придавался нормативный характер, а в переходный период это стало несущественным. Изменились ориентационные установки, а не мировоззрение. Впрочем, и молодежь, которая в рамках исследования (!) выражала уверенность в верности марксизма-ленинизма, не обязательно знала, понимала и умела применять на практике положения диалектического материализма.

В целом можно утверждать, что *более основательное изучение тезаурусов позволяет лучше понять суть и динамику переходных эпох как сгустков сложных социокультурных процессов, которые смешивают более или менее устойчивые пласты тезаурусов.* Имеет место эффект мерцания смыслов, который означает, что смыслы, отражающие, выражающие и организующие человеческую жизнь, не уничтожимы, они лишь отдаляются от актуальной ситуации в своеобразные запасники исторической памяти и при подходящем случае вновь обретают активность, становятся легитимными, а нередко и «единственно верными».

**Библиографический список**

1. **Исследование** «Молодежь–1995», проведенное в феврале 1995 г. под руководством А. И. Ковалевой, В. Ф. Левичевой, Вал. А. Лукова среди учащейся молодежи Москвы и Московской области (№ 1356, выборка квотная).

2. **Луков, Вал. А.** Социологические основы социального проектирования: тезаурологический подход // Социологический сборник. Вып. 3 / Ин-т молодежи. – М., 1997. – С. 3–20.

3. **Луков, Вал. А.** Тезаурологическая концепция молодежи // Социологический сборник. Вып. 5 / Ин-т молодежи. – М.: Социум, 1999. – С. 8–23.

4. **Луков, Вал. А., Луков Вл. А.** Концепция курса «Мировая культура»: тезаурологический подход // Педагогическое образование. – 1992. – № 5. – С. 8–14.

5. **Шендрик, А. И.** Духовная культура советской молодежи: сущность, состояние, пути развития. М.: Мол. гвардия, 1990. – 255 с.

6. **Ясная, Л. В.** Социализация // Российская социологическая энциклопедия / Под общ. Ред. Г. В. Осипова. – М.: НОРМА ИНФРА-М, 1998. – С. 478–479

*УДК*

*Л. А. Шипилина*

# К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАГИСТРА ПЕДАГОГИКИ

В утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. говорится о ее основной цели – обеспечении условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании.

В педагогической науке и практике с показателем «качество образования» обычно связывают результат обучения, который фиксируется в ныне действующих стандартах высшего профессионального образования (ГОС ВПО) в форме квалификационной характеристики. В ГОС высшего профессионального педагогического образования доминирует знаниевая составляющая, в них не заложена возможность оценки качества образования на основе таких показателей как готовность выпускников к будущей педагогической деятельности, уровень профессиональной мотивации и других свойств и качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Проблема несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики вызывает острую необходимость обращения к вопросам разработки моделей конкурентоспособных выпускников.

В настоящий момент это находит отражение в проектах ФГОС – 3, разработкой которых занимаются авторитетные исследователи, ими проведена значительная работа по созданию концептуально-методологических оснований стандартов (Л. С. Гребнев, О. М. Карпенко, Я. И. Кузьминов, Л. Л. Любимов, Д. В. Пузанков, И. Б. Федоров, В. Д. Шадриков и др.).

В преддверии перехода к подготовке высококвалифицированных кадров для системы образования по ФГОС – 3 актуальным для практики организации подготовки становится вопрос о разработке основных образовательных программ, основу которых составляет компетентностная характеристика выпускника. Разработчики сталкиваются с проблемой поиска содержательного наполнения данной характеристики компетенциями, их структурой и технологического алгоритма моделирования.

В Омском государственном педагогическом университете предпринята попытка разработки таких характеристик на уровне выпускающих кафедр. Так, например кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления является выпускающей кафедрой для направления 540600 – Педагогика в части специализированной магистерской образовательной подготовки 540608М «Организационная психология в образовании». На кафедре ряд лет работает

методологический семинар, участники которого, работая в проблемном поле современного профессионального образования, среди актуальных проблем выделили и пытаются разработать в научно-практическом плане проблему создания моделей конкурентоспособного выпускника педагогического университета. И хотя компетентностная характеристика, строго говоря, не является собственно моделью выпускника, а представляет собой требования к результатам освоения основной образовательной программы ВПО, на наш взгляд, она имеет прямое отношение к таковой по своему содержательному компоненту.

Первый вопрос, который возникает у разработчиков, естественно, связан с выбором концептуальных оснований компетентностной характеристики.

Введение в название характеристики выпускника термина «компетентностная» вполне оправданно обращает исследователей к положениям компетентностного подхода, усиленно разрабатываемого российской научной общественностью. Компетентностный подход является методологическим инструментом, адекватным для описания результатов образования (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. И. Субетто и др.).

*В компетентностной характеристике выпускника цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Результаты образовательного процесса, сформулированные на основе компетентностного подхода, охватывают наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способность, готовность к познанию, социальные навыки и др.*

Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты обучения делают квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами, даже при подготовке по одной и той же специальности (предметной области). В условиях России реализация компетентностного подхода выступает дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства [1].

Основу компетентностного подхода составляют понятия «компетенция» и «компетентность». И первое, с чем сталкиваются разработчики компетентностных характеристик выпускника, это обозначение (принятие для себя) сути этих категорий, поскольку в науке существует так называемая проблема определений компетенций/компетентностей. В данной статье мы не ставим перед собой задачу исследования различных точек зрения и научных позиций относительно сути определений данных понятий. Эту задачу для себя мы решали в процессе работы методологического семинара. Поэтому в концепции разработки компетентностной характеристики магистра педагогики со специализацией «Организационная психология в образовании» нами разделяется определение этих понятий академиком А. И. Субетто, который с позиций квалитологического подхода анализирует их следующим образом.

Во-первых, компетентностный подход, утверждает автор, формирует компетентностный формат описания качества человека. Качество человека в образовательном пространстве есть отражение качества образования (в соответствии с «принципом отражения»). Раскрывая онтологию компетентностного подхода, А. И. Субетто определяет компетенции и компетентности как сложные свойства в системе качества человека, которые подчиняются в своем «движении» принципам теории качества, являются сложными структурными и динамическими образованиями [6, с. 11–13]. Компетенция и компетентность, как компоненты, качества человека эксплицируются на рис. 1 [6, с. 19]:

*Рис.1* **Схема экспликации компетенции/компетентности**

Во-вторых, раскрывая смысл соотношения категорий «компетенция» и «компетентность», А. И. Субетто соотносит их как потенциальное и актуальное. Это позволяет ему определить компетенцию как совокупность потенциальных свойств или как подкачество в системе потенциального качества выпускника вуза. Это означает, что компетенция выступает новообразованием в структуре качества обучающегося в системе высшего профессионального образования, формирующимся за образовательный цикл в рамках образовательной системы. Компетентность же есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности [6, с. 20].

По сути вышесказанного, можно констатировать: *вуз определяет компетенции выпускника в основной образовательной программе как результаты образовательного процесса; компетентность же должен определить работодатель на рабочем месте при реализации специалистом (магистром) конкретных видов профессиональной деятельности как своего рода квалификацию выпускника.*

Далее, следуя логике выбора концептуальных оснований для разработки компетентностной характеристики магистра педагогики, появляется необходимость определения системы компетенций.

Поскольку в проектах ФГОС – 3 компетенции представлены в классификации, основу которой составляют компетенции, нашедшие свои характеристики в проекте TUNING, то при формировании компетентностной

характеристики магистра педагогики, мы воспользовались данной классификацией [9]. **В компетентностной характеристике нашего магистра компетенции имеют соответственно следующую структуру:**

*1. Универсальные компетенции:*

а) общенаучные;

б) инструментальные;

в) социально-личностные и общекультурные.

*2. Профессиональные компетенции:*

а) общепрофессиональные;

б) профильно-специализированные.

Следующим шагом в разработке концептуальных оснований компетентностной характеристики магистра педагогики стало определение видов профессиональной деятельности и задач к каждому виду деятельности соответственно. При этом мы опирались на существующие в психологии педагогике представления о видовом разнообразии деятельности педагога, учитывали специфику деятельности магистра педагогики, в частности, акцент делали на особенностях его научно-исследовательской деятельности, а также на виды деятельности магистра педагогики, зафиксированные в ГОС ВПО.

Кроме того, предметом особой важности стало выделение содержания деятельности выпускника, получившего образование по программе «Организационная психология в образовании» на основе ее целевых установок.

Цель магистерской программы «Организационная психология в образовании» заключается в обеспечении фундаментальной подготовки высококвалифицированных специалистов для системы образования, обладающих глубокими знаниями в области организационной психологии, профессионально владеющих научно-исследовательскими методами работы с людьми и способных к самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Организационная психология в образовании как теоретическое, научное и практическое знание имеет важное значение для областей, связанных с исследованием и обеспечением учета, коррекции и проектирования психологических особенностей работы человека в рамках целостных организаций – образовательных учреждений, разного рода служб. Первостепенное внимание в организационной психологии уделяется психологическому обеспечению функционирования организационных структур и психологическим аспектам активности человека как служащего организации, таких как проектирование организационных взаимодействий, управление социальными процессами, оптимизация процессов принятия решения на организационном уровне и др. [3].

Специалисты, прошедшие подготовку по данной программе, могут работать в качестве консультантов администрации различных организаций и учреждений в системе образования при планировании организационных изменений, связанных с вопросами привлекательности труда в организации,

анализа причин текучести кадров, планирования инновационных изменений в организации. Они могут проводить психологическую экспертизу нормативной документации, рабочих мест, условий труда, систем стимулирования и мотивации труда, систем распределения трудовых функций, а также работать психологами исследователями, преподавателями.

Организационная психология требует от специалиста очень разных компетенций. С одной стороны, человек должен быть психологом, то есть очень хорошо понимать других людей, уметь устанавливать контакт, говорить на языке собеседника. С другой стороны, хороший организационный психолог – профессионал в определенных предметных областях. Он знает, например, как проводить ассессмент-центр или тренинги, или как осуществить программу мотивации, или программу по внедрению инноваций, спрогнозировать организационные изменения и многое другое [7].

*Выбор концептуальных оснований разработки компетентностной характеристики позволил перейти к главному: формулированию системы компетенций магистра педагогики как результатов его образования, которые должны давать представление о нем как о профессионале.* Основным методом, который применялся разработчиками при формулировке и систематизации компетенций магистра педагогики, являлся метод модерации [5].

Таким образом, компетентностная характеристика магистра педагогики, специализирующегося в области организационной психологии в образовании, как система требований к результатам освоения выпускником основной образовательной программы ВПО, может быть представлена в следующих позициях:

**1. Область профессиональной деятельности – образовательные и научные учреждения** разного типа, в которых магистр педагогики (организационный психолог), обладающий соответствующими компетенциями, осуществляет психологическое обеспечение функционирования организационных структур, способен решать проблемы, возникающие в оргструктурах системы образования в связи с трудом людей.

Выпускники магистратуры по образовательной программе «Организационная психология в образовании» могут работать в высших учебных заведениях, учреждениях общего, начального и среднего профессионального образования, органах управления образованием, в научно-исследовательских институтах, любых учреждениях, в которых требуется профессиональное владение проблемами организационной психологии в качестве психологов, исследователей, преподавателей, консультантов.

**2. Объекты профессиональной деятельности:**

– организационное развитие учреждения (организации);

– поведение человека в организационной среде.

**3. Виды и задачи профессиональной деятельности магистра педагогики (организационного психолога):**

Выпускники магистерской специализированной программы «Органи-

зационная психология» по направлению 540600 Педагогика подготовлены к выполнению следующих видов профессиональной деятельности в соответствии с уровнем своей степени (квалификации):

– научно-исследовательской;
– преподавательской;
– коррекционно-развивающей;
– консультационной;
– культурно-просветительской;
– организационно-воспитательной;
– социально-педагогической.

*Задачи научно-исследовательской деятельности магистра:*

– планирование и проведение исследований в области психологии труда и организационной психологии;

– изучение возможностей и разработка технологий адекватного применения психологических знаний для решения организационных проблем, связанных с «человеческим фактором»;

– осуществлять поиск, создать, распространять, применять новшества и творчество в психологическом сопровождении организационного развития и поведения человека в организационной среде;

– исследование проблем влияния психологических факторов на организационную эффективность на индивидуальном (организация как совокупность взаимодействующих индивидов), групповом (влияние эффектов групповой психологии на поведение, совместную деятельность, структуру и взаимоотношения в подразделениях и организации в целом), организационном (влияние организационной среды на эффективность деятельности, особенности поведения и отношений отдельных работников, групп, коллективов) уровнях.

*Задачи преподавательской деятельности магистра:*

– организация и осуществление процесса обучения персонала управления в учреждении (организации) пониманию психологических эффектов и реакций сотрудников на всевозможные проявления организационной среды, оптимизации процессов принятия решения на организационном уровне, управлению социальными процессами в организации;

– организация и осуществление процесса обучения сотрудников учреждения (организации) организационным взаимодействиям на основе овладения психологией личности, социальной психологией, психологией труда, общей психологией, психологией развития.

*Задачи коррекционно-развивающей деятельности магистра:*

– диагностика, проектирование и коррекция психологических особенностей работы человека в рамках целостных организаций (отношение к труду, удовлетворенность трудом, мотивация и стимулирование труда, безопасность труда и т. п.);

– оценка персонала в целях найма, аттестации и перемещения (изучение

и фиксация деловых, профессиональных качеств, способностей и т. п.);

– аттестация должностей, включенных в штатное расписание (описание должностных обязанностей, составление профессиограмм, должностных инструкций);

– психологическое сопровождение процессов адаптации и развития карьеры работников в учреждении (организации);

– психологическое проектирование организационного развития;

– диагностика, проектирование и коррекция психологических особенностей организационных взаимодействий (стиль руководства, межличностные отношения в коллективе и т. п.).

*Задачи консультационной деятельности магистра:*

- профессиональная ориентация и консультирование, психологическая помощь в профессиональном самоопределении;

– психологическая экспертиза нормативной документации, рабочих мест, условий труда, систем стимулирования и мотивации труда, систем распределения трудовых функций, привлекательности труда в организации, причин текучести кадров, планирования инновационных изменений и т. п.

– психологическое сопровождение (консультирование руководителей учреждений (организаций) реализации организационной власти как базового организационно-психологического процесса.

*Задачи культурно-просветительской деятельности магистра:*

– формирование и пропаганда групповых норм, морали, организационной культуры;

– пропаганда здорового образа жизни и взаимоотношений;

– пропаганда и распространение психологических знаний об организации, о человеке в организации, о психологии менеджмента;

– формирование общей культуры личности сотрудников.

*Задачи организационно-воспитательной деятельности магистра:*

– воспитание психологической культуры сотрудников;

– формирование организационной культуры;

– создание «команды»;

– изучение условий труда, организации рабочих мест;

– воспитание сотрудников организации на основе личностного подхода, формирование у них духовных, нравственных ценностей;

– проектирование и осуществление профессионального самообразования и самовоспитания.

*Задачи социально-педагогической деятельности магистра:*

– психологическое обеспечение благоприятного социально-психологического климата в коллективе;

– профилактика и разрешение конфликтов;

– успешная социализации личности сотрудников учреждения (организации);

– профилактика благонадежности сотрудников учреждения (организации);

– обеспечение лояльности сотрудников к ценностям и миссии организа-

ции.

**4. Компетенции выпускника – магистра педагогики (организационного психолога):**

Выпускник должен обладать следующими компетенциями по данному направлению и профилю подготовки ВПО:

а) универсальными;

б) профессиональными.

**Универсальные компетенции:**

Выпускник демонстрирует:

*общенаучные компетенции (ОНК):*

– владение знаниями основных философских категорий и концепций, направлений и теорий в философии и социологии науки (ОНК 1);

– владение базовыми знаниями в области гуманитарных, экономических и социальных наук, математических и естественных наук и др. (ОНК 2);

– способность научно анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОНК 3);

– способность применять знания на практике (ОНК 4);

– владение культурой мышления (ОНК 5);

– владение технологией научного исследования (ОНК 6);

*инструментальные компетенции (ИК):*

– менеджмент времени (ИК 1);

– способность к проектированию (ИК 2);

– способность решения проблем (ИК 3);

– инновационные способности (ИК 4);

– умение работать в команде (ИК 5);

– способность к когнитивной деятельности (ИК 6);

– ориентацию на клиента (ИК 7);

– базовые знания в области информатики и современных информационных технологий (ИК 8);

– владение приемами информационно-описательной деятельности: систематизации данных, структурирования описания предметной области (выделение ключевых категорий и понятий, персоналий, кластеров проблем, систематизация концепций, технологий и методов решения проблем, ведение собственной базы данных, составление рефератов, обзоров, методических пособий) (ИК 9);

– навыки делового общения и этикета (ИК 10);

– навыки диалога, логического доказательства и убеждения (ИК 11);

– способность работать самостоятельно (ИК 12);

– способность устной презентации (ИК 13);

– способность к рефлексии (ИК 14);

– владение системой эвристических методов и приемов (ИК15);

*социально-личностные и общекультурные компетенции (СЛК):*

– владение базовыми знаниями в области гуманитарных и социальных наук и применения их методов в различных видах профессиональной и со-

циальной деятельности (СЛК 1);

– здоровый образ жизни (СЛК 2);

– понимание и соблюдение базовых ценностей культуры (СЛК 3);

– гражданственность (СЛК 4);

– гуманистическую ориентированность (СЛК 5);

– приверженность этическим ценностям и принципу социальной ответственности (СЛК 6);

– правопослушность (правовая культура) (СЛК 7);

– креативное мышление (способность к творчеству) (СЛК 8);

– деятельность в иноязычной среде (СЛК 9);

– готовность к социально-культурному диалогу (СЛК 10);

– развитую письменную и устную коммуникацию, включая иноязычную культуру (СЛК 11);

– толерантность (СЛК 12);

– способность к социальной адаптации (СЛК 13);

– умение работать самостоятельно в коллективе, руководить и подчиняться (СЛК 14);

– владение навыками культуры социальных отношений, умение критически переосмысливать свой социальный опыт (СЛК 15);

– инициативу (СЛК 16).

**Профессиональные компетенции**:

Выпускник демонстрирует:

*Общепрофессиональные компетенции в области научно-исследовательской деятельности (ОПНИ):*

– умение анализировать научную литературу по направлению исследования (ОПНИ 1);

– самостоятельность в составлении плана психолого-педагогического исследования (ОПНИ 2);

– способность анализировать полученные результаты, делать необходимые выводы и формулировать предложения (ОПНИ 3);

– умение профессионально участвовать в научных дискуссиях (ОПНИ 4);

– представлять полученные в исследованиях результаты в виде отчетов и научных публикаций (стендовые доклады, рефераты и статьи в периодической научной печати) (ОПНИ 5);

– владение навыками методологической культуры (ОПНИ 6).

*Профильно-специализированные компетенции в области научно-исследовательской деятельности (ПСНИ):*

– владение знаниями необходимой совокупности методологических представлений и методических навыков в области психологии труда и организационной психологии (ПСНИ 1);

– готовность изучения возможностей и разработки технологий адекватного применения психологических знаний для решения организационных проблем, связанных с «человеческим фактором» (ПСНИ 2);

– владение навыками поиска, создания, распространения, применения

новшеств в психологическом сопровождении организационного развития и поведения человека в организационной среде (ПСНИ 3);

– умения исследовать проблемы влияния психологических факторов на организационную эффективность на индивидуальном (организация как совокупность взаимодействующих индивидов), групповом (влияние эффектов групповой психологии на поведение, совместную деятельность, структуру и взаимоотношения в подразделениях и организации в целом), организационном (влияние организационной среды на эффективность деятельности, особенности поведения и отношений отдельных работников, групп, коллективов) уровнях (ПСНИ 4).

*Общепрофессиональные компетенции в области преподавательской деятельности (ОПП):*

– готовность к проектированию, организации целостного образовательного процесса в образовательном учреждении (ОПП 1);

– способность решать профессионально-педагогические и личностные проблемы в условиях неопределенности (ОПП 2);

– готовность к инновационной деятельности в своей предметной области (ОПП 3);

– позитивное отношение к педагогической деятельности в целом и к объектам (субъектам) педагогической деятельности (ОПП 4);

– способность отбирать содержание учебного материала, разрабатывать варианты заданий для индивидуальной, групповой, самостоятельной работы обучающихся (ОПП 5);

– способность выбирать и обосновывать технологии обучения, адекватные учебным целям, возрастным и индивидуальным особенностям субъектов обучения (ОПП 6);

– умения проводить мониторинг проблем и достижений субъектов образовательного процесса (ОПП 7);

– владение знаниями и соблюдение норм и правил педагогической этики (ОПП 8);

– способность и готовность к взаимодействию с субъектами обучения, умение организовывать их взаимодействие в процессе обучения (ОПП 9);

– способность критически анализировать профессиональный опыт коллег, психолого-педагогическую, методическую литературу и нормативную документацию (ОПП 10);

– готовность апробировать инновационные методы и технологии в своей профессиональной деятельности, анализировать и оценивать результаты внедрения инноваций в процесс обучения (ОПП 11).

*Профильно-специализированные компетенции в области преподавательской деятельности (ПСП):*

– готовность к организации и осуществлению процесса обучения персонала управления в учреждении (организации), пониманию психологических эффектов и реакций сотрудников на всевозможные проявления организационной среды, оптимизации процессов принятия решения на организацион-

ном уровне, управлению социальными процессами в организации (ПСП 1);

– готовность к организации и осуществлению процесса обучения сотрудников учреждения (организации) организационным взаимодействиям (ПСП 2);

– владение умением использовать активные методы обучения (тренинги, организационно-деятельностные, проблемно-деятельностные игры и проч.) (ПСП 3).

*Общепрофессиональные компетенции в области в области коррекционно-развивающей деятельности (ОПКР):*

– готовность осуществлять диагностику психолого-педагогических процессов и состояний, оценивать индивидуальный и коллективный опыт (ОПКР 1);

– владение диагностическим инструментарием изучения индивидуальных особенностей субъектов деятельности и отношений (ОПКР 2);

– владение умением поставки целей, обоснованного отбора содержания, выбора методик коррекционно-развивающей деятельности (ОПКР 3);

– владением умением диагностировать, проектировать и корректировать собственную профессиональную деятельность (ОПКР 4).

*Профильно-специализированные компетенции в области коррекционно-развивающей деятельности (ПСКР):*

– готовность осуществлять диагностику, проектирование и коррекцию психологических особенностей работы человека в рамках целостных организаций (отношение к труду, удовлетворенность трудом, мотивация и стимулирование труда, безопасность труда и т. п.) (ОПКР 1);

– владение навыками оценки персонала в целях найма, аттестации и перемещения (изучение и фиксация деловых, профессиональных качеств, способностей и т. п.) (ОПКР 2);

– готовность осуществлять аттестацию должностей, включенных в штатное расписание (описание должностных обязанностей, составление профессиограмм, должностных инструкций) (ОПКР 3);

– готовность к психологическому сопровождению процессов адаптации и развития карьеры работников в учреждении (организации) (ОПКР 4);

– владение навыками психологического проектирования организационного развития;

– готовность осуществлять диагностику, проектирование и коррекцию психологических особенностей организационных взаимодействий (стиль руководства, межличностные отношения в коллективе и т. п.) (ОПКР5).

*Общепрофессиональные компетенции в области консультационной деятельности (ОПК):*

– знание ведущих направлений современного консалтинга и коучинга, умение их использовать в практической работе (ОПК 1);

– готовность разрабатывать и управлять проектами (ОПК 2);

– способность порождать новые идеи (ОПК 3);

– владение навыками искусного поведения (психологическое мастерство

(ОПК 4);

– способность управлять группой коллег, партнеров, участников временных коллективов (ОПК 5);

– способность к интеграции, побуждению высказывать различные мнения и подходы; способность к стимулированию креативного поведения (ОПК 6);

– способность к осуществлению посреднической деятельности (ОПК 7);

– владения навыками осуществления экспертной оценки (ОПК 8).

*Профильно-специализированные компетенции в области консультационной деятельности (ПСК):*

– способность к анализу и психологической экспертной оценке социально-управленческих ситуаций, проектов, программ, систем стимулирования и мотивации труда, распределения трудовых функций и т. п. (ПСК 1);

– готовность осуществлять профессиональное консультирование и психологическую помощь в профессиональном самоопределении (ПСК 2);

– готовность осуществлять организационно-психологический консалтинг в реализации организационной власти, выбора стиля руководства, формирования климата организации и т. п. (ПСК 3);

– владение навыками организационно-психологического коучинга в вопросах развития профессиональной карьеры сотрудников (ПСК 4).

*Общепрофессиональные компетенции в области культурно-просветительской деятельности (ОПКП):*

– готовность повышать свою профессиональную квалификации и общий культурный и профессиональный уровень (ОПКП 1);

– здоровый образ жизни (ОКПК 2);

– способность работать в иной культурной среде (ОПКП3);

– владение знаниями и понимание профессиональных этических норм (ОПКП 4);

– владение знаниями особенностей российской и зарубежной культуры, особенностей взаимовлияния культур, форм современной культуры (ОПКП 5);

– способность к профессионально-культурным коммуникациям (ОПКП 6).

*Профильно-специализированные компетенции в области культурно-просветительской деятельности (ПСКП):*

– готовность к формированию и пропаганде групповых норм, морали, организационной культуры;

– владеет навыками пропаганды здорового образа жизни и взаимоотношений в организации;

– готовность к пропаганде и распространению психологических знаний об организации, о человеке в организации, о психологии менеджмента;

– способность устанавливать культурные коммуникации между сотрудниками организации.

*Общепрофессиональные компетенции в области организационно-воспитательной деятельности (ОПОВ):*

– способность к организации индивидуальной, групповой и коллективной деятельности сотрудников (ОПОВ 1);

– владение знаниями о принципах организации управленческих процессов (ОПОВ 2);

– владение навыками научной организации труда (ОПОВ 3);

– способность работы в команде (ОПОВ 4);

– владение умением вести переговоры (ОПОВ 5);

– организаторские способности (ОПОВ 6);

– способность работать концентрированно и дисциплинированно (ОПОВ 7);

– готовность и способность к лидерству (ОПОВ 8).

*Профильно-специализированные компетенции в области организационно-воспитательной деятельности (ПСОВ):*

– владение знаниями основных управленческих функций и методов их реализации (ПСОВ 1);

– способность оперативно принимать решения, в т. ч. в кризисных ситуациях (ПСОВ 2);

– способность к выработке нестандартных решений (ПСОВ 3);

– способность к разработке проектов и владение методами их реализации (ПСОВ 4);

– готовность *к* воспитанию психологической культуры сотрудников (ПСОВ 5);

– готовность к формированию организационной культуры (ПСОВ 6);

– владение навыками создания «команды» (ПСОВ 7);

– владение навыками изучения условий труда, организации рабочих мест (ПСОВ 8);

– готовность к воспитанию сотрудников организации на основе личностного подхода (ПСОВ 9);

– готовность к формирование у них духовных, нравственных ценностей (ПСОВ 10);

– владение навыками проектирования и осуществления профессионального (само-) образования и (само-) воспитания (ПСОВ 11).

*Общепрофессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности (ОПСП):*

– способность к конструктивному поведению в конфликтах (ОПСП 1);

– владение навыками социального взаимодействия (социальная интерактивность) (ОПСП 2);

– готовность следовать социальным стандартам и этике (ОПСП 3).

*Профильно-специализированные компетенции в области социально-педагогической деятельности (ПССП):*

– владение знаниями и умениями по психологическому обеспечению благоприятного социально-психологического климата в коллективе (ПССП 1);

– способность к управлению конфликтами (ПССП 2);

– владение знаниями и умениями по организации процесса социализации

личности сотрудников учреждения (организации) (ПССП 3);

– владение навыками осуществлять профилактику благонадежности сотрудников учреждения (организации) (ПССП 4);

– владение знаниями и умениями по обеспечению лояльности сотрудников к ценностям и миссии организации (ПССП 5).

**Библиографический список**

1. **Байденко, В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. **Государственные** образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография / Колл. авт. под ред. Я. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

3. **Занковский, А. Н.** Организационная психология: Учебное пособие. / А. Н. Занковский. – М.: Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.

4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

5. **Лазаренко, И. Р.** Основы модерации: Учебное пособие / И. Р. Лазаренко. – Барнаул: Изд-во БГПУ. – 178 с.

6. **Субетто, А. И.** Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 – 72 с.

7. **Трофимова, Е.** Организационная психология. Повышение конкурентоспособности бизнеса через развитие человеческих ресурсов / Е. Трофимова. – http://www.activemind.ru

8. **European** Qualification Frameworks. http://www.esib.org.

9. **http://www. let.rug.nl**/TuningProject/index.htm.

*УДК 376*

***Ю. Н. Егорова***

## СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК КОНТЕКСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Социально-педагогическое образование предполагает овладение не только общими знаниями и умениями (коммуникативные, диагностические, организационно-деятельностные, интеракциональные, проектировочные), характеризующими специальность в целом, но и специальными знаниями и умениями, являющимися отличительной чертой специализации социального педагога.

**Структура программы высшего социально-педагогического образования включает четыре блока (Общекультурный, психолого-педагогический, общепредметный, профессиональный) и предполагает изучение дисциплин специализации социального педагога. Важным компонентом является овладение профессионально-этической культурой, включающей в себя единство нравственной сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкое восприятие прекрасного в человеческих отношениях, способность сопереживать и т. д. Психолого-педагогическая подготовка предполагает овладение педагогикой отношений в социуме, в семье, быту, общине, открытой микросреды человека, досуга, в работе с различными категориями населения. Предметно-профильная подготовка предполагает изучение социально-педагогических дисциплин и дисциплин специализации.**

**Социально-педагогическая деятельность включает работу с различными категориями населения и разной типологией проблем. В связи с этим, в рамках вуза в содержание учебного плана включаются дисциплины специализации (социально-педагогическая деятельность в дошкольных учреждениях; в физкультурно-оздоровительных учреждениях; в общеобразовательных учреждениях; в учреждениях начального и среднего профессионального образования; в учреждениях дополнительного образования). Образовательный стандарт позволяет учитывать особенности региона, где функционирует вуз (исполнение социального заказа в кадрах для системы социального обслуживания населения). Таким образом, создается возможность в рамках учебного плана сочетать обязательность требований государственных и региональных интересов.**

*Обзор имеющегося в стране опыта свидетельствует, о развертывании профессиональной подготовки социальных педагогов как системы, в которой можно отметить ряд особенностей:*

– **во-первых**, подготовка специалистов осуществляется в соответствии с сиюминутно возникающими социальными проблемами (для семьи, для военных, для пожилых);

– **во-вторых**, уже обнаруживается недостаток в специалистах, обеспечивающих процесс профессиональной подготовки кадров, и появляются обучающие центры для преподавателей и организаторов образования;

– **в-третьих**, просматриваются начала профессиональной ориентации школьников на новую для общества профессию социального педагога: появляются подготовительные классы, школы юных социальных педагогов и т. п.

В итоге мы можем констатировать практико-ориентированный подход, продиктованный социальной ситуацией и требующий исполнения заказанного вышестоящими организациями.

Следует отметить, что образовательная программа вуза, учитывая потребности региона, включает в подготовку специалиста дисциплины опре-

деленной специализации социального педагога. Такой специализацией в рамках факультета социальной педагогики ОГПУ, начиная с 1996 г., является специализация – социально-педагогическая деятельность в учреждениях дополнительного образования.

Вместе с тем, мы считаем необходимым осуществлять педагогическую поддержку субъектной активности студентов в выборе желаемой специализации профессиональной деятельности социального педагога и успешного ее освоения. Наполненность профессиональной деятельности социального педагога различными специализациями создает для студентов ситуацию выбора предпочитаемого направления деятельности специалиста и активного изучения и реализации ее на практике. Таким образом, специализации социального педагога можно рассматривать как контекст профессионального самоопределения студента.

Принятие на себя роли социального педагога не жестко фиксировано, а зависит от характера индивида. Человек осмысливает ролевые ожидания, интерпретирует их и действует. Но общество, являясь целостным организмом, находящимся в процессе развития, определяет общесоциальные механизмы развития. А это значит, как считает В. А. Ядов (1994), что не социальная роль сама по себе, не мораль, как таковая, но какие-то иные, более глубокие и объективные экономические и социальные закономерности являются источником изменения во внешне наблюдаемых типах поведения людей. При этом мы должны проводить четкую грань между складывающимся общественным разделением труда и отражением этого процесса в общественном сознании, включая и такую его форму, как профессиональное самосознание.

Закрепленное государственным стандартом понятие «специализация» используется учеными и практиками, занимающимися вопросами профессиональной подготовки кадров в вузах. Так, В. А. Кузнецова, раскрывая структуру и сущность бакалавриата, понимает под специализацией «углубленное изучение какой-то определенной науки или раздела из данного направления бакалавриата» [1].

А. Н. Лейбович, занимаясь проблемами структуры и содержания государственного стандарта профессионального образования, определяет специализацию как «совокупность трудовых функций в рамках данной профессии или специальности» [2].

В современном словаре иностранных слов под специализацией понимают: 1) приобретение специальных знаний и навыков в какой-либо области; 2) сосредоточение деятельности на каком-либо знании, специальности; 3) разделение труда на отдельные операции [4].

Советский энциклопедический словарь раскрывает понятие специализации с точки зрения производственной сферы: специализация производства – форма общественного разделения труда и его рациональной организации; отражает процесс сосредоточения производства отдельных видов продукции или её частей в самостоятельных отраслях производства и на специализи-

рованных предприятиях.[4]

**Анализ справочной литературы показал, что различные области знаний рассматривают специализацию как процесс («овладение», «разделение», «сосредоточение»), основанный на специализации знаний в научной или практической деятельности («специальное образование», «узкоспециальная тренировка», «специальные знания и навыки»).**

Особую актуальность и значимость представляет позиция М. Ф. Черкасовой, рассматривающей в своей диссертации проблемы специализации в профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе. Понятие «специализация» определяется исследователем следующим образом: «Специализация – это процесс и результат овладения специальными знаниями, умениями и навыками в рамках основной образовательной программы по данной специальности с учетом специфики будущей профессиональной деятельности специалиста данной квалификации» [6].

Данный подход акцентирует выделение «специальных знаний, умений, навыков», являющихся отличительной чертой каждой специализации, по сравнению с «общими знаниями, умениями и навыками» – базовыми для всей специальности.

*На основании анализа справочной и научно-методической литературы приходим к выводу, что термин «специализация» отражает двойственный характер этимологии понятия.* С одной стороны, это разновидность профессиональной или предметно-профильной деятельности специалиста. С другой стороны, это процесс и результат овладения специальными знаниями, умениями и навыками в рамках основной образовательной программы по данной специальности.

Следовательно, *каждая специализация социального педагога характеризуется содержательной наполненностью специальных знаний и умений, помимо общих (диагностические, интеракциональные, проектировочные, коммуникативные, организационно-деятельностные), характерных для всей специальности в целом.*

Нами обнаружено, что специализация – социально-педагогическая деятельность в учреждении дополнительного образования характеризуется содержательной наполненностью таких направлений, где к педагогу предъявляются особые социально-педагогические требования.

Каждое направление деятельности социального педагога в УДО предполагает владение специальными знаниями и умениями.

*Спортивно-туристическое* – Знание основ здорового образа жизни, основ туризма. Владение видом спорта, туртехникой, умения по организации спортивных соревнований, сборов, конкурсов и т. д. Умение осуществлять поведение, сохраняющее здоровье. Умение оказывать влияние на становление благоприятных отношений между участниками соревнующихся команд. Умение организовать и стимулировать познание микросоциума и макросоциума.

*Краеведческое* – Знание истории родного края, архитектурных, исто-

рических, природных памятников родного края. Умения по организации поисково-исследовательской деятельности с целью изучения родного края. Умение организовать и стимулировать познание семейных традиций, национальных праздников, обычаев, фольклора родного края. Умение содействовать личности в поиске и осмыслении истории собственной семьи как составной части социума.

*Валеологическое* – Знание основ здоровьесбережения, обычаев, традиций народов мира по поддержке здоровья. Владение способами, мероприятиями, направленными на содействие личности в укреплении и сохранении здоровья (массаж, технология обливания, правильное питание и т. д.). Умение оказывать первую доврачебную помощь, организовать социально-поддерживающую деятельность личности, имеющей проблемы со здоровьем. Умение оказывать помощь детям в поисках способов и резервных возможностей по преодолению привычек, вредных для здоровья.

*Массово-досуговое* – Знание различных видов игр (познавательных, развивающих, спортивных, подвижных, сюжетных и т. д.). Умения планирования и проведения игровых программ, конкурсов, игр-эстафет, народных игр с детьми разного возраста. Умение оказывать влияние на становление благоприятных отношений между участниками (победителями и побежденными). Умение содействовать в организации и стимулировании взаимоотношений по сопереживанию, соучастию, поддержке, по обмену положительными эмоциями. Умение организовать ролевые игры, ситуации, способствующие: развитию навыков адаптации детей в стандартных и нестандартных жизненных ситуациях; получению представлений о социальных нормах и способах разрешения конфликтов между личностью и различными институтами социума.

*Работа с детьми-инвалидами* – Знание физических и психологических особенностей детей-инвалидов. Знания и умения по организации педагогической поддержки, реабилитации (социальной и психолого-педагогической) детей-инвалидов. Умение содействовать в адаптации детей-инвалидов к социально-бытовой сфере, в налаживании благоприятных отношений детей-инвалидов со сверстниками, членами семьи, социумом в целом. Умения по организации педагогической поддержки самоопределения детей-инвалидов в профессиональной деятельности, в трудных жизненных ситуациях; педагогической поддержки самореализации своих способностей.

*Декоративно-прикладное* – Знание основ декоративно-прикладного творчества. Умения по изготовлению мягкой игрушки, выжиганию по дереву, конструированию и моделированию поделок, умения рисовать, шить, вязать и т. д. Умения содействовать в усвоении детьми социальных ролей (будущего отца, будущей матери) и в освоении соответствующего полоролевого поведения и взаимоотношений. Умение способствовать формированию художественного вкуса и навыков в области декоративно-прикладного творчества.

*Экологическое* – Знания основ охраны природы, экологии, природоохранных памятников (заповедников, заказников и т. п.) на территории родного

края. Умение планировать и осуществлять природоохранные мероприятия, акции. Умения по созданию ситуаций, стимулирующих эмоциональное, мотивационно-ценностное отношение к окружающему миру. Содействие детям в развитии навыков адаптации к неблагоприятным природным явлениям, развитие экологической культуры личности. Стимулирование бережного, «помогающего» отношения к растительному и животному миру.

*Программы по милосердию* – Знания об организации и направлениях деятельности общественных и государственных структур города, области, осуществляющих благотворительные акции. Знания о нуждах, особенностях социально незащищенных групп населения города и области. Умения планировать и осуществлять «акции милосердия» в работе с пожилыми людьми, семьями групп риска и т. д.

*Военно-патриотическое* – Знание основ военно-патриотического воспитания с учетом возрастных особенностей детей. Владение комплексом военно-спортивных упражнений, тренировок, мероприятий. Умения по организации полевых сборов, походов, военно-спортивных лагерей в зависимости от профиля воинской подготовки. Умения создавать педагогические ситуации и условия для «примерки» личностью своих гражданских, военных прав и обязанностей; оказывать педагогическую поддержку адаптационным возможностям детей к воинскому функционалу, к культурно-бытовой сфере, межличностным взаимоотношениям микросоциума. Умения формировать стандарты поведения по востребованности ситуации.

*Биологическое* – Знание основ ботаники, биологии, физиологии человека и животных, животного и растительного мира родного края. Умение организовать опытническую и исследовательскую работу по направлениям: зоология, цветоводство, овощеводство, аквариумистика и др. Умение содействовать познанию детьми физических, психологических, физиологических особенностей своего организма. Умение сохранять собственное здоровье. Знания и умения осуществлять взаимопроникающие связи растительного и животного мира с жизнедеятельностью человека.

*Химическое* – Знание основ органической и неорганической химии. Умение организовать исследовательскую и опытническую работу по изучению химического и физического состава и свойств воды, почвы, воздуха родного региона. Знание причинно-следственной зависимости между характеристиками социальной среды (химический состав воды, воздуха, радиация, «озоновые дыры», кислотные дожди и т. д.) и социальным самочувствием детей. Умение стимулировать и формировать здоровьесберегающее поведение.

*Подготовка юных социальных педагогов* – Знание основ допрофессиональной подготовки юных социальных педагогов. Умение содействовать адаптации детей разного возраста к макро- и микросоциуму, осуществлять посредничество между личностью и ее окружением. Умение содействовать развитию познавательных сил учащихся, стимулировать творческие аспекты их деятельности. Владение навыками предметной деятельности и

осуществления педагогической поддержки самоопределения обучающихся в профессии социального педагога.

Именно эти специальные знания и умения социального педагога можно рассматривать как основу профессионального выбора студента. Самоопределяясь в данной специализации студент выстраивает стратегию освоения данных специальных знаний и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Опыт организации профессиональной подготовки социальных педагогов показывает возможности активизации профессионального самоопределения студентов: образование ставит человека в субъектную позицию, требует решения задач выбора, помогает осознанию того, что человек хочет и может [3].

При проектировании взаимосвязи специализации и профессионального самоопределения социального педагога с учетом вышесказанного мы анализировали возможности общеобразовательной, психолого-педагогической и предметно-профильной подготовки для профессионального самоопределения будущего специалиста.

Общеобразовательная подготовка обеспечивает вооружение будущих социальных педагогов методологией познания мира, явлений общественной жизни, дидактическим подходом к познанию и преобразованию действительности. При этом обеспечиваются стимулирование самообразования студентов и когнитивный компонент их самоопределения.

Психолого-педагогическая подготовка вооружает студентов знаниями основ педагогики, психологии, глубокими и всесторонними знаниями, необходимыми для организации социально-педагогической деятельности, методами работы социального педагога, практическими умениями. Это способствует самопознанию, стимулирует оценочный компонент самоопределения.

Предметно-профильная подготовка направлена на овладение студентами прикладными, специальными умениями, что ведет к самореализации и активизирует деятельностно-практический и креативный компоненты самоопределения.

Результаты приведенных исследований позволили сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение на этапе обучения в вузе представляет собой относительно самостоятельный этап профессионального самоопределения личности, отличительной особенностью которого является противоречивое сочетание готовности и способности к профессиональному самоопределению с одной стороны, и неуверенности в своей способности сделать правильный выбор – с другой. Показано, что наличие кризиса ревизии и коррекции профессионального выбора (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк 1997; Е. А. Климов 1996) усложняет процесс профессионального самоопределения студентов. Отмечено, что на этапе обучения в вузе профессиональное самоопределение проходит несколько периодов, характеризующихся изменением содержания и структуры его основных составляющих.

Отмечено, что на этапе обучения в вузе профессиональное самоопреде-

ление проходит несколько периодов, характеризующихся изменением содержания и структуры его основных составляющих.

Самоопределение студентов в деятельности социального педагога рассматривается нами как процесс и результат выбора специализации деятельности социального педагога на основе совокупности общих и специальных знаний, умений и опыта личности, проявляющихся в субъектно значимом освоении профессии в соответствии с требованиями динамично изменяющегося рынка труда.

Исследователи отмечают, что индивидуальная стратегия профессионального самоопределения включает три основных блока: образование и самообразование, самопознание, самореализация личности как субъекта процесса. (А. Я. Журкина, С. Н. Чистякова).

Образование и самообразование выступают с одной стороны, как накопление знаний о различных специализациях социального педагога, специальных знаний и умений специалиста, о сферах деятельности и типах учреждений социального педагога разных специализаций, с другой – как накопление знаний о возможных путях и вариантах освоения желаемой специализации (в результате самоограничения, сужения границ поиска и перспектив).

Самопознание происходит как в широком плане – как индивида, человека вообще – его образа «Я», реального и желаемого, положительных и отрицательных личностных качеств, так и целенаправленно – как субъекта профессионального самоопределения, активного деятеля при выборе желаемой специализации и освоении необходимых профессионально значимых качеств.

Самореализация осуществляется как активное участие в освоении различных специализаций социального педагога, при работе с разными категориями населения, при этом возможен разброс интересов, импульсивность метаний-исканий своего дела и совей специализации. Самореализация может выступать и как увлеченное творческое освоение конкретной специализации социального педагога, отражая устойчивость интереса и активность субъектной позиции личности в профессиональном выборе. Результатом профессионального самоопределения студента является выбор конкретной специализации социального педагога и успешное ее освоение на практике.

Выделение данных этапов является чрезвычайно значимым для нашего исследования, поскольку позволяет проникнуть в сущность функционирования субъекта профессионального самоопределения в конкретных социальных условиях и решать задачи построения профессиональной подготовки будущего специалиста.

С учетом этого, в рамках социально-педагогической практики студенты знакомятся с различными типами социальных учреждений, различными категориями клиентов, типами проблем и имеют возможность самоопределиться в предлагаемой профессиональной сфере. Дисциплины общеобразовательной, психолого-педагогической, предметно-профильной подготовки

расширены включением спецкурсов, спецсеминаров, знакомящих студентов с различными специализациями социального педагога. Социально-педагогическая практика включает прохождение студентами разных типов учреждений, работу с различными категориями населения, что создает на практике возможность реального знакомства и практической пробы сил во всех специализациях социального педагога. Изучая на практике деятельность социальных педагогов различных специализаций, студенты соизмеряют собственные способности и предпочтения в выборе желаемого направления деятельности специалиста.

Следует отметить, важным моментом в процессе профессионального самоопределения студента является реализация педагогической поддержки его профессионального выбора. Индивидуальная стратегия профессионального самоопределения выстраивается совместно с педагогом – руководителем, который направляет, корректирует, помогает освоить привлекаемые направления социально-педагогической деятельности, нивелирует сложные моменты на пути профессионального поиска. При этом учитывается:

– предшествующая подготовка в области поведенческих и социальных наук, которые имеют непосредственное отношение к развитию навыков социального взаимодействия, а также сформированный интерес к избранной профессии;

– предварительный опыт работы, который может быть приобретен в самых различных ситуациях;

– личное обоснование студентом выбора именно этой специализации, желание работать с конкретными категориями социальных клиентов;

– рекомендации преподавателей, профессиональных социальных работников, администрации социальных агентств, где студент работал или проходил практику. Первостепенная важность уделяется приобретению студентами опыта практической деятельности по выбранной специализации.

*Выбор специализации – достаточно сложная и многоаспектная задача. Несомненно, что в основу специализации по какому-либо конкретному направлению должен быть положен приоритет определенных личностных качеств, овладение которыми необходимо для успешного выполнения профессиональных задач.*

Многообразие специализаций социального педагога ставит будущего специалиста в позицию активного выбора и активизирует профессиональное самоопределение студента, в ходе которого происходит согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

**Библиографический список**

1. **Кузнецова, В. А.** Проблемы многоуровневой подготовки учителя в университете / В.А. Кузнецова // Оптимизация университетского педагогического образования на современном этапе. – Саранск, 1993. – С. 23–28.

2. **Лейбович, А. Н.** Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. – М.: Высшая школа, 1994. – 286 с.

3. **Мелехова, В. Е.** Профессиональное самоопределение будущих специалистов социальной работы в условиях ВУЗа: автореф. дисс. … канд. пед. наук / В. Е. Мелехова – СПб.: Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.

4. **Советский** энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.

5. **Современный** словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1992. – 740 с.

6. **Черкасова, М. Ф.** Специализация в профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Ф. Черкасова – М. – 1996. – 23 с.

*УДК 370.112*

***О. Л. Осадчук***

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАДЕЖНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Анализ современного состояния теории и практики образования свидетельствует, что многие его сложнейшие проблемы оказываются связанными воедино проблемой профессиональной надежности педагога. Прежде всего, следует подчеркнуть, что проблема профессиональной надежности педагога носит педагогический *праксеологический* характер, так как связана с получением практико-ориентированного методологического знания о целесообразном, продуктивном, успешном педагогическом труде.

Поскольку проблема профессиональной надежности педагога актуализирует необходимость реализации в сфере педагогического труда общих принципов нравственности и педагогических ценностей – норм, регламентирующих педагогическую деятельность, – необходимо признать ее связь с такими направлениями развития философско-педагогической мысли, как *педагогическая этика*, *педагогическая аксиология и педагогическая деонтология*.

Можно констатировать связь проблемы профессиональной надежности педагога с рядом проблем *образовательного права*, в частности с вопросами правового регулирования процедур аттестации, повышения квалификации педагогических работников.

Ряд феноменов, имеющих отношение к профессиональной надежности педагога, вполне обоснованно может быть отнесен к области *медицины*. Это такие состояния, как хроническая усталость, хронический дистресс, невроз и др. Развивающиеся в особых, усложненных условиях профессиональной деятельности трудные психофизиологические и психические состояния могут приводить к потере здоровья педагога [6]. Кроме того, многие педагогические ситуации часто имеют вполне определенные соматические резонансы не только у педагогов, но и у обучаемых. Медицине известен особый

вид заболеваний, вызванных педагогическим процессом – дидактогении [4]. Вполне очевидно, что педагог, допускающий грубость, нетактичность, проявления физического или психического насилия, является потенциальным источником такого рода заболеваний у учащихся. Поэтому проблема деформирующего влияния профессиональной педагогической деятельности в последнее время является предметом пристального интереса не только психологов и педагогов, но и представителей психоневрологического направления медицины.

Теоретическое и практическое решение проблемы *экологизации образования*, призванной обеспечить экологию тела, действий и духа субъектов образования, по нашему мнению, напрямую связано с проблемой профессиональной надежности педагога, потому что только профессионально надежный педагог способен обеспечить экологичное, т. е. «безопасное» образование.

Проблема профессиональной надежности педагога имеет непосредственное отношение к *педагогической антропологии,* в которой имеет место подход к человеку как субъекту и объекту образования в перспективе всей его жизни. В этом отношении показательна антропологическая трактовка Б. М. Бим-Бадом цели образования: «Образование есть, прежде всего, предупреждение о ловушках, пропастях и опасностях жизни, в частности об опасностях иллюзий и заблуждений, есть система профилактики ошибок, фиаско и катастроф. Важнейшая цель образования – профилактика разрушительных и саморазрушительных типов характеров и форм поведения» [2, с. 493]. Исходя из этого, развитие профессиональной надежности педагога можно рассматривать как своеобразную «педагогическую терапию» такого саморазрушения.

Профессиональная надежность находится в сфере интереса *психологии труда*. Актуальность работ, направленных на разработку путей предупреждения и преодоления психологических трудностей человека в сложных условиях профессиональной деятельности, подчеркивают Л. М. Аболин [1], В. А. Бодров, В. Я. Орлов [3], Б. Ф. Ломов [10] и др. Исследователями доказано, что возникающие в сложных условиях профессиональной деятельности психологические затруднения могут приводить к дезорганизации и ошибкам в деятельности, депрофессионализации субъекта труда.

Проблема профессиональной надежности педагога – одна из самых актуальных проблем *педагогической психологии*. Психологические аспекты проблемы затруднений в педагогической деятельности рассматриваются отечественными учеными Н. В. Кузьминой [9], Н. Б. Москвиной [12], Н. А. Подымовым [13], Т. А. Юзефавичус [18] и др. В их исследованиях категория «педагогическое затруднение» соотносится с понятиями «трудность», «барьер», «заблуждение», «стереотип», «шаблон», «миф» и др.

Отражая качество функционирования педагога в образовательном процессе, проблема профессиональной надежности педагога находится в системе

педагогического знания и в то же время носит междисциплинарный характер, что доказывает сложность и многоаспектность изучаемого феномена, необходимость его системного осмысления.

Отдельные феноменологические аспекты проблемы профессиональной надежности педагога освещены в педагогических исследованиях достаточно широко. Так, например, термин «ошибка педагога» активно употребляются в педагогике и охватывают большой круг педагогических явлений. В историко-педагогическом аспекте информация о педагогических ошибках отражена в контексте критического анализа педагогической теории и практики в виде описаний разнообразных «неправильных» действий педагогов.

В то же время степень внимания педагогической науки к проблеме профессиональной надежности педагога явно недостаточна. Использование термина «надежность» при анализе педагогических явлений носит «фрагментарный» характер. Имеющиеся исследования «надежностной» проблематики образования не составляют целостной концепции, несмотря на то, что обеспечение высокого качества функционирования педагогической системы в значительной степени определяется уровнем надежности ее управляющего звена – педагога. Исходя из этого, очевидной является необходимость разработки в педагогике проблемы профессиональной надежности педагога как одной из ее актуальных проблем.

Разработка концепции профессиональной надежности педагога предполагает описание феномена профессиональной надежности педагога. Феномен – это «явление, данное нам в опыте, чувственном познании (в противоположность ноумену, постигаемому разумом)» [17, с. 1398]. В контексте проводимого исследования понятие «феномен профессиональной надежности педагога» рассматривается как педагогическое явление, многообразные эмпирические проявления которого выявляются путем анализа педагогической действительности. Раскрытие феномена профессиональной надежности педагога осуществляется через анализ ее норм, детерминант, препятствий, нарушений и механизмов.

*Под нормированием профессиональной надежности педагога понимается процесс ее регламентации с помощью норм.* Норма – это «узаконенное установление, правило, образец» [15, с. 1066].

Труд педагога, как и любой другой вид профессионального труда, является нормативно-одобренным обществом способом деятельности, а педагогика как наука нормативная (наука о должном) формирует идеалы и нормы целенаправленно организованного образования, разрабатывает пути его совершенствования и обновления [16]. Анализ литературы, посвященной вопросу нормированности педагогического труда, свидетельствует, что профессиональная активность педагогов регламентируется различными группами норм: правовыми, эргономическими, медицинскими, нравственными, праксеологическими.

Поскольку регулирование трудовых отношений в обществе принято правом, на законодательном уровне *правовые нормы* педагогического труда

заданы: документами, регулирующими отношения в сфере труда; документами, регламентирующими содержание, условия и формы развития сферы образования в государстве; документами, непосредственно очерчивающими сферу служебной компетенции педагогических работников. Уголовно наказуемые действия педагогов в отношении участников образовательного процесса перечислены в Уголовном Кодексе РФ. Кроме уголовной ответственности педагоги несут ответственность в соответствии с Кодексом РФ об административных правонарушениях.

К *эргономическим нормам* педагогического труда относятся нормы организации образовательного процесса в учреждении образования. Перечень санитарно-гигиенических норм к организации образовательного процесса в учреждении образования представлен в ряде законодательных и нормативных правовых актах РФ по охране труда. В них подчеркивается, что в соответствии с существующим законодательством работники образовательного учреждения несут ответственность за жизнь и здоровье обучающихся и воспитанников во время образовательного процесса, обязаны осуществлять санитарно-гигиенические мероприятия по созданию здоровых условий труда.

*Медицинскими нормами* педагогического труда можно считать нормы здоровья педагогов. В ст. 51 Закона об образовании указывается на недопущение педагогических работников к выполнению ими трудовых обязанностей при наличии у них медицинских противопоказаний.

Профессиональную активность педагогов регламентирует нормы *педагогической морали*. Система требований педагогической морали является выражением нравственных обязанностей педагога перед собой, воспитанниками, педагогическим коллективом, обществом.

*Педагогическая этика* – раздел этической науки, изучающий особенности педагогической морали, специфику реализации общих принципов нравственности в сфере педагогического труда, характер нравственной деятельности и нравственных отношений в профессиональной педагогической среде. Нормы педагогической этики представлены в Законе РФ «Об образовании». Сводом этических норм для педагога является «Конвенция о правах ребенка». Основными категориями педагогической этики выступают «профессиональный педагогический долг», «педагогическая справедливость», «педагогическая честь», «педагогический авторитет».

Частью педагогической этики является *деонтология*, рассматривающая проблемы долга и должного. Педагогической деонтологией разработаны основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность правил общения, поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием.

Предметом изучения *педагогической аксиологии* являются педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между сложившимися общественным

мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Помимо правовых, эргономических, нравственных регуляторов педагогического труда существуют механизмы его нормирования, рассмотрение которых входит в сферу педагогической праксеологии. К *праксеологическим нормам* педагогического труда И. А. Колесникова, Е. В. Титова относят основные виды норм в сфере образования: парадигмы, закономерности, законы, принципы, правила, идеалы, стандарты, цели, подходы, стратегии, тактики, планы, программы, проекты, методы, методики, технологии, алгоритмы [7].

Изучение литературы, посвященной вопросу нормированности педагогического труда, позволяет констатировать, что профессиональная активность педагогов регламентируется системой норм, которые реализуются на трех иерархических уровнях: надпедагогическом, общепедагогическом и индивидуально-педагогическом. Надпедагогический уровень – это уровень норм, которые задаются правительственными и административными документами. Общепедагогический уровень – уровень норм, формируемых общепедагогическим контекстом (профессиональным педагогическим сообществом). Индивидуально-педагогический уровень – уровень самонормирования педагога. Уровни нормированности педагогического труда иерархированы по степени всеобщности и обязательности требований. Наиболее обобщенные, жесткие нормы – нормы надпедагогического уровня.

Любой вид нормирования, как внешний, так и внутренний, задавая меру профессиональной активности педагога, упорядочивает его действия. С помощью норм педагог вырабатывает отношение к себе как к профессионалу, к другим участникам образовательного процесса, оценивает факты педагогической реальности. Поскольку профессиональная надежность – показатель, характеризующий специалиста с нормативной стороны его профессиональной деятельности, можно предположить, что нормативно заданные параметры педагогического труда выступают нормами профессиональной надежности педагога.

*Детерминанты профессиональной надежности педагога* – это факторы, определяющие ее характер, порождающие ее. Выявление детерминант профессиональной надежности педагога способствует более глубокому изучению ее природы. Вопрос о детерминации профессиональной надежности педагога исследователями до сих пор не изучен. Поэтому рассмотрение детерминант профессиональной надежности педагога нами проведено на общенаучном уровне: на основе анализа тех факторов, которые обеспечивают надежность человека в различных видах профессионального труда. Мы полагаем, что разнообразные детерминанты профессиональной надежности педагога можно разделить на два класса: объективные и субъективные факторы.

Класс *объективных факторов* детерминирует профессиональную надежность педагога «извне». Этот класс представляют факторы педагогической среды, которые могут быть разделены на две группы: эргономические и

социальные факторы. К *эргономическим факторам* профессиональной надежности педагога относятся организация и управление педагогическим процессом, условия и режим работы и отдыха. *Социальные факторы* профессиональной надежности педагога представляют социальные характеристики педагогического труда (имидж и характер педагогической профессии, межличностные отношения, психологический микроклимат в педагогическом коллективе и др.).

Класс *субъективных факторов* определяет профессиональную надежность педагога «изнутри». Он обусловлен индивидуальными характеристиками педагога, которые подразделяется на две группы: биологические и психологические факторы. *Биологические факторы* профессиональной надежности педагога детерминированы его физиологическими и психофизиологическими особенностями. *Психологические факторы* профессиональной надежности педагога проявляются в личностных и деятельностных характеристиках его профессионального труда.

Следует подчеркнуть, что разделение объективного («внешнего») и субъективного («внутреннего») компонента в детерминации профессиональной надежности педагога является условным и необходимо в исследовательских целях для определения направленности мероприятий по ее повышению. В реальных условиях педагогического процесса профессиональная надежность педагога, как правило, является результатом сочетания субъективных и объективных факторов.

Отдельным вопросом в изучении детерминации профессиональной надежности является вопрос о соотношении ее внутренних и внешних факторов. Большинство исследователей склоняются к мнению, что профессиональную надежность человека в большей мере определяют не внешние, а внутренне детерминанты. Важность психологического подхода к решению проблемы надежности определяется тем, что, как справедливо указывает Л. Г. Дикая, «для многих профессий в настоящее время ограничены возможности технического и эргономического повышения функционального комфорта и оптимизации условий деятельности» [5, с. 4].

В научном исследовании феномена профессиональной надежности педагога значительное место отводится вопросу о профессиональных препятствиях педагога. Изучение литературы показывает, что профессиональные препятствия педагога – реальный факт педагогической действительности. При описании негативных проявлений профессиональной активности педагога исследователями используются понятия «затруднение», «трудность», «проблемность», «барьер». Анализ содержания данных понятий показывает, что они близки по смыслу, часто используются как синонимы, и могут быть определены как «препятствие» – «то, что мешает совершению, развитию, осуществлению чего-нибудь» [11, с. 504]. В связи с выявленным сходством феноменов, описываемых понятием «профессиональное препятствие педагога», возникает необходимость их дифференциации, т. е. группировки путем

выявления их общих и специфических черт, позволяющей ориентироваться в их многообразии.

В контексте исследования профессиональной надежности педагога понятие «профессиональное препятствие педагога» дифференцировано следующим образом. *Профессиональное затруднение педагога* рассматривается нами как внешняя помеха его профессиональному труду, в чем, на наш взгляд, находит отражение преимущественно объективное содержание понятия «профессиональное препятствие педагога». *Профессиональная трудность педагога* определяется как его внутреннее напряжение, усилие, что подчеркивает преимущественно субъективное содержание понятия «профессиональное препятствие педагога». Под *проблемностью* педагогического труда нами понимается несоответствие между наличными средствами педагога и требованиями профессиональной педагогической задачи. *Психологический барьер педагога* рассматривается как «критическая точка» в его профессиональном труде, стимулирующая возникновение психической активности по преодолению возникшего препятствия.

Следует подчеркнуть объективную предопределенность существования препятствий в профессиональном труде педагога. Источником возникновения препятствий педагога являются противоречия педагогического процесса. Если противоречия осознаются педагогом, то они обретают форму конкретной педагогической задачи. В случае, когда педагог не осознает того или иного противоречия педагогического процесса, оно выступает в виде конкретных трудностей педагога. Таким образом, *профессиональное препятствие педагога* – это субъективно-объективное отражение в виде педагогической задачи противоречий педагогического процесса, являющихся движущими силами его развития, что определяет неизбежность их возникновения и функционирования.

Препятствия в труде педагога могут выполнять две противоположные функции. Позитивная функция препятствий состоит в их обнаружении, актуализации и формировании активного отношения к стоящим перед педагогом профессиональным задачам, мобилизационной готовности к их решению. Негативная функция препятствий заключается в том, что, не преодолеваясь, они становятся источником нарушений профессиональной надежности педагога.

Вопрос о нарушениях профессиональной надежности педагога в теории педагогики и психологии до настоящего времени остается неразработанным. В «Русском толковом словаре» понятие «нарушение» определяется как сущ. от «нарушить – помешать нормальному состоянию, развитию чего-либо, прервать [11, с. 327]. В «Большом толковом психологическом словаре» дается определение понятию «нарушенный» как характеристике «того, в чем утрачены или нарушены существовавшая структура и функционирование» [14, с. 482]. Таким образом, нарушение – это повреждение структуры и функций чего-либо, препятствующее его нормальному функционированию

и развитию.

Изучение справочной литературы показывает, что в языке имеются понятия, близкие по смыслу понятию «нарушение»: расстройство – «сущ. от расстроить – нарушить порядок, нормальное существование, помешать осуществлению чего-нибудь» [11, с. 582], деструкция – «разрушение, нарушение нормальной структуры чего-нибудь» [8, с. 220]. Сравнительный анализ содержания понятий «расстройство» и «деструкция» свидетельствует об их смысловой близости и возможности определения как «негативное изменение структуры». Поскольку термин «нарушение» охватывает более широкое смысловое поле, он представляется нам более предпочтительным по сравнению с терминами «расстройство» и «деструкция» и используется при описании качественного состояния системы, противоположного надежности. Под *нарушением профессиональной надежности педагога* нами понимается отклонение структуры и функций педагогического труда от нормы.

Является очевидным, что понятие «нарушение профессиональной надежности педагога» охватывает широкий круг отклоняющихся от нормы явлений профессиональной активности педагога. Нарушения профессиональной надежности могут затрагивать разные грани педагогического труда: фиксироваться на уровне организма, деятельности, личности педагога.

К *функциональным нарушениям* профессиональной надежности педагога относятся функциональные расстройства и профессиональные болезни. *Профессиональное заболевание педагога* можно обозначить как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в развитии органической патологии и приводящее к утрате трудоспособности, *профессионально функциональное расстройство педагога* – как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в снижении трудоспособности при отсутствии органической патологии.

Группу *деятельностных нарушений* профессиональной надежности педагога представляют профессиональные отказы, сбои и ошибки. *Профессиональный отказ педагога* можно определить как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в невыполнении педагогом в конкретной ситуации предписанных функций, *профессиональный сбой педагога* – как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в снижении показателей качества деятельности педагога на короткий период времени, *профессиональную ошибку педагога* – как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в несоответствии педагогической деятельности критериям точности и своевременности ее функционирования.

*Личностные нарушения* профессиональной надежности педагога – это профессиональные деформации личности и профессиональные педагогические конфликты. Обобщая данные литературных источников, можно утверждать, что *профессиональная деформация педагога* – это нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в искажении личностных качеств педагога, *профессиональный конфликт педагога* – нарушение профессиональной надежности, выражающееся в обострении его межличност-

ных взаимодействий и отношений.

Исследование механизмов профессиональной надежности педагога является центральным моментом в общей проблематике ее изучения, поскольку оно теснейшим образом связано с установлением закономерностей функционирования профессиональной надежности, а также разработкой научно-практических основ ее обеспечения. Под *механизмами профессиональной надежности педагога* понимается совокупность процессов, на которых она основывается.

Исследование механизмов надежности субъекта труда является исключительно сложной и пока еще далеко не изученной в должной мере научной проблемой. ***Обобщая основные тенденции в изучении механизмов надежности человека, представленные в научной литературе, следует указать на возможность рассмотрения механизмов надежности педагога как субъекта труда с различных позиций:***

– *с позиции уровневой организации человека* целесообразно выделение трех типов механизмов надежности: *биологических* (представляющих уровень функционирования человека как индивида), *психологических* (обеспечивающих уровень функционирования человека как субъекта деятельности) и *социальных* (посредством которых человек проявляет себя как личность, реализующая объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс);

– *с позиции проявления* очевидна возможность выделения *специфических*, т. е. проявляющихся на отдельных уровнях, действующих лишь в специфических условиях, и *универсальных* – общих, свойственных всем уровням функционирования человека, механизмов надежности. Механизмами биологического уровня надежности являются биологическая резистентность и имуннитет; психологического уровня – самоконтроль; социального уровня – ответственность, направленность, межгрупповое единство, единство действий, лидерство. К числу универсальных механизмов надежности относятся компенсация, резервирование, избыточность, адаптация, саморегуляция;

– *с позиции происхождения* правомерна дифференциация механизмов надежности на *врожденные,* т. е. передающиеся по наследству, и *приобретенные,* сложившиеся в индивидуальной или общественной практике типы.

Изложенные представления о феноменах профессиональной надежности педагога определяют направления ее обеспечения. Первое направление может быть связано с оптимизацией содержания, средств, организации и условий трудовой деятельности педагога за счет учета его психологических, физиологических особенностей и возможностей. Второе направление определяется задачами формирования профессиональной пригодности будущего специалиста путем проведения психологического отбора кандидатов для профессиональной подготовки (обучения), с одной стороны, и выявления и развития их индивидуальных особенностей, профессионально значимых для

педагогической деятельности, с другой. Третье направление представляет собой непосредственное, прямое управление профессиональной надежностью конкретного педагога посредством совершенствования ее механизмов. Наиболее перспективным, на наш взгляд, является третье направление, связанное с использованием саморегуляции как средства поддержания заданного уровня профессиональной надежности педагога.

**Библиографический список**


1. **Аболин, Л. М.** Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во КГУ, 1987. – 262 с.
2. **Бим-Бад, Б. Д.** Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – 575 с.
3. **Бодров, В. А.**, Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – 288 с.
4. **Вассерман, Л. И.**, Беребин М. А. Факторы риска психической дезадаптации педагогов массовых школ. – СПб.: Наука, 1997. – 53 с.
5. **Дикая, Л. Г.** Психическая саморегуляция функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Дисс. … докт. психол. наук. – М., 2002. – 342 с.
6. **Ихсанов, Р. Ф.** Социальные ожидания как фактор профессиональной дезадаптации педагогов общеобразовательных школ: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 130 с.
7. **Колесникова, И. А.**, Титова Е. В. Педагогическая праксеология. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
8. **Крысин, Л. П.** Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Русский язык, 2002. – 856 с.
9. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 182 с.
10. **Ломов, Б. Ф.** Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
11. **Лопатин, В. В.**, Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. – М: Русский язык, 1997. – 832 с.
12. **Москвина, Н. Б.** Личностно-профессиональные деформации педагогов: Проблема реабилитации. – М.: Изд-во АПКиППРО, 2002. – 148 с.
13. **Подымов, Н. А.** Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 370 с.
14. **Ребер, А.** Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече-Аст, 2000. – 592 с.
15. **Российский** энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – Кн.2. – 1023 с.
16. **Сластенин, В. А.**, Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
17. **Советский** энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 1600 с.
18. **Юзефавичус, Т. А.** Педагогические ошибки учителя и пути их предупреждения. – М.: Изд-во МПУ, 1998. – 63 с.

*УДК 378*

***Ю. Ю. Лушников***

# МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ГРАЖДАНСКОГО ВУЗА

Решение проблемы формирования профессионально значимых качеств офицера-педагога у студентов, обучающихся по программе подготовки офицеров запаса в гражданских вузах связано с разработкой концептуальной модели военно-профессиональной подготовки, определению основных резервов и направлений дальнейшего повышения её эффективности и качества.

Прежде всего, обратимся к анализу понятия «модель». Под моделью (от лат. Modulus – мера, образец, норма) в широком смысле принято понимать аналог «заместитель» оригинала, который при определённых условиях воспроизводит интересующие исследователя свойства оригинала. В контексте нашего исследования, модель организации учебного процесса на военной кафедре гражданского вуза является концентрированным выражением социального заказа и состоит из структурно-содержательной основы военно-профессиональной деятельности и процесса организации военно-профессиональной подготовки будущих офицеров-педагогов. При решении вопроса о структуре и содержании военно-профессиональной подготовки необходимо исходить из анализа структуры и содержания процессов функционирования той организационной системы или подсистемы, в рамках которой будет происходить будущая профессиональная деятельность обучаемых.

*Методологическую основу концептуальной модели военно-профессиональной подготовки на военной кафедре составляет системный подход,* в соответствии с которым она представляет собой функциональную систему как рационально организованную, взаимосвязанную по целям, задачам, месту и времени, содержанию, формам и методам совокупность учебных, воспитательных, организационно-штатных, кадровых, материально-технических, социально-экономических мероприятий и совместных действий обучающих и обучающихся в образовательных учреждениях, направленных на формирование у последних соответствующего государственным стандартам и квалификационным требованиям к выпускникам уровня теоретических знаний и практических навыков и умений, обеспечивающих их последующее уверенное функционирование по должностному предназначению в структуре военной организации государства [1, с. 33].

Структурно-функциональный анализ такой системы позволяет выделить в ней главные системообразующие элементы, составляющие материальную основу её функционирования:

– **органы (субъекты) подготовки**, к которым в общем случае могут

быть отнесены профессорско-преподавательский и руководящий состав образовательных учреждений, а также органы управления образованием федерального, регионального и муниципального уровня;

– **объекты подготовки** – все категории обучающихся в образовательных учреждениях профессионального образования (студенты, слушатели, учащиеся и др.), проходящие обучение по программам военных специалистов различных уровней;

– **средства подготовки**, к которым в общем случае могут быть отнесены государственные образовательные стандарты, государственные образовательные программы, учебные планы, учебно-методические документы и литература, инновационные интерактивны методы обучения и информационные технологии, учебная материальная база, локальные учебные сети и системы автоматизированного обучения;

– **развёрнутая сеть образовательных учреждений профессионального образования всех уровней,** обеспечивающая организацию и проведение учебного процесса с непосредственной реализацией в нём образовательных программ по формированию конкретные знания, навыки и умения обучающихся.

**Основной целью** функционирования всей системы является обеспечение непрерывного накопления мобилизационного резерва военных специалистов в интересах своевременной реализации планов комплектования воинских формирований в процессе проведения мобилизационного развёртывания силовых элементов военной организации государства.

**Основными задачами**, решаемыми в системе военной подготовки гражданских учреждений всех уровней, обеспечивающими реализацию главной цели её функционирования, являются:

– подготовка офицеров запаса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Министерства образования и науки России и других министерств и ведомств;

– подготовка молодёжи, обучающейся в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, по военно-учётным специальностям рядового, сержантского состава;

– подготовка к военной службе молодёжи, обучающейся в образовательных учреждениях общего среднего образования и начального профессионального образования, связанная с изучением «Основ военной службы» в объёме комплексного учебного курса «Основы безопасности жизнедеятельности»;

– участие в военно-профессиональной ориентации и военно-патриотическом воспитании молодёжи.

Все задачи, решаемые в рамках данной системы, имеют важное значение для военной организации государства, однако, учитывая возрастание роли и места офицерского состава в современном строительстве, развитии и деятельности силовых структур, основное внимание в данной работе будет

уделено рассмотрению вопросов повышения эффективности и качества функционирования системы непосредственно в сфере подготовки офицеров запаса.

Основными **принципами организации и функционирования** системы военно-профессиональной подготовки являются:

– научное обоснование и сопровождение учебного процесса во всех элементах и звеньях организационной структуры высшего профессионального образования, осуществляющих подготовку офицеров запаса;

– всестороннее обеспечение учебного процесса;

– рациональное использование учебного времени, финансовых, материальных и технических ресурсов;

– непрерывное управление процессом подготовки офицеров запаса и постоянное взаимодействие в данной области с Министерством обороны и другими силовыми элементами военной организации государства [1, с. 35]**.**

Реализация принципа личностно-ориентированного подхода в обучении применительно к организации военно-профессиональной подготовки в условиях гражданского вуза требует соблюдения двух условий:

• отражение в содержании профессионально-ориентированной деятельности будущего офицера-педагога цели профессиональной подготовки, предполагающей единство общего и военно-профессионального развития;

• выбор системы педагогических средств и методов (в частности, использование интерактивных методов и разработки информационных технологий обучения), стимулирующих активно-положительную мотивацию деятельности обучаемых, самостоятельное целеполагание и совместное с педагогом решение профессионально ориентированных задач [2, с. 14].

По результатам анализа научно-методической литературы, наблюдений и анкетирования нами предложена модель военно-профессиональной подготовки в условиях гражданского вуза, способствующая становлению профессионально значимых качеств офицера-педагога (рисунок), где показана структурная взаимосвязь целевого, структурно-содержательного, мотивационно-личностного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов, а также педагогических условий способствующих становлению профессионально значимых качеств личности офицера-педагога.

Основной целью организации военно-профессиональной подготовки в рамках предлагаемой модели является становление профессионально значимых качеств личности офицера-педагога, владеющего современными теоретическими знаниями психолого-педагогических особенностей организации взаимодействия с подчинёнными в условиях мирного и военного времени.

Методические основы организации учебного процесса на военной кафедре определяются совокупностью требований, к которым можно отнести:

– деятельность в условиях информатизации военно-профессиональной среды;

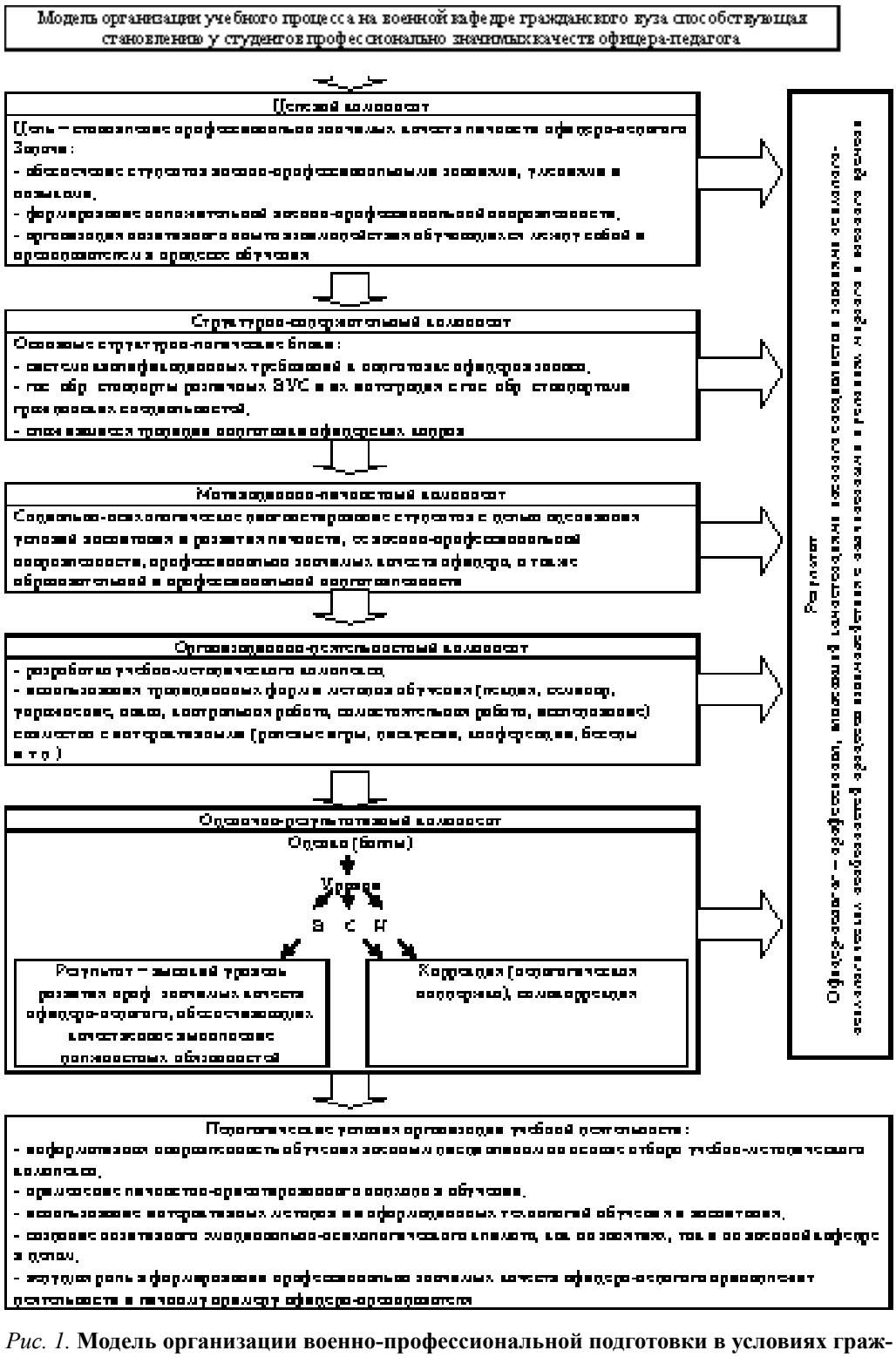



*Рис. 1.* **Модель организации военно-профессиональной подготовки в условиях гражданского вуза**

печению информационной, экономической и военной безопасности государства;

– требования к научно-техническому развитию Вооружённых Сил;

– требования общества к качеству реформирования Вооружённых сил и требования нормативно-правовых документов, регламентирующих подготовку офицеров запаса.

Формирование готовности офицера-педагога к профессиональной деятельности требует разработки специальной модели организации его учебно-познавательной деятельности в условиях обучения гражданского вуза, включающая:

– **целевой компонент**, включает цели, задачи и основные принципы, которые ориентируют будущего офицера-педагога на развитие умений планировать свою деятельность, ставить задачи, организовать свою деятельность;

– **структурно-содержательный компонент,** включает следующие структурно-логические блоки:

– система квалификационных требований к подготовке офицеров запаса;

– государственные образовательные стандарты различных военно-учетных специальностей и их интеграция с государственными образовательными стандартами гражданских специальностей;

– сложившиеся традиции подготовки офицерских кадров;

– **мотивационно-личностный компонент,** включает социально-психологическое диагностирование студентов с целью оценивания условий воспитания и развития личности, её военно-профессиональной направленности, профессионально значимых качеств офицера, а также образовательной и профессиональной подготовленности;

– **организационно-деятельностный компонент,** включает разработку учебно-методического комплекса на военной кафедре, что подразумевает кардинальное повышение научного потенциала военной кафедры, предусматривающее интенсификацию и улучшение качества проводимой на ней научной работы, направленной на подготовку и защиту диссертаций, разработку и внедрение в учебный процесс научно-методической литературы, учебников и учебных пособий; определение форм, методов и средств обучения, основной целью которых является формирование у обучаемых профессионально значимых качеств офицера-педагога, знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения обязанностей по должностному предназначению в соответствии с принятыми государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями, связанных с определённой военно-учётной специальностью; применение традиционных форм и методов обучения (лекция, семинар, упражнение, показ, контрольная работа, самостоятельная работа, исследование) совместно с интерактивными (ролевые игры, дискуссии, конференции, беседы и др). Использование различных форм и методов обучения также создаёт совершенно иной способ обучения, иную культуру образовательного процесса. Наиболее сильной стороной методики индивидуального обучения является личностное влия-

ние преподавателя и возможности организации деятельности творческого характера;

– **оценочно-результативный компонент,** обеспечивает систему контроля и самоконтроля обучаемых.

По мнению Ю. Деражне, контроль – это сравнение заданной, намеченной программы процесса обучения с фактическим её выполнением [3, с. 29]. Организация контроля связана с выбором и обоснованием оптимального сочетания разнообразных видов, организационных форм и методов контроля, с учётом особенностей военно-профессионального обучения и конкретной учебно-педагогической ситуации. Важно, чтобы во время каждой проверки обучаемые не только узнавали, чему они научились, какие допустили ошибки, но и учились сами оценивать свою учебную деятельность. Для оценивания знаний студентов применяются различные формы контроля: зачёт, контрольная работа, экзамен, тестирование. Применение компьютерного теста не всегда может заменить личный контакт преподавателя со студентом, но может заметно облегчить контроль знаний и сделать этот контроль более объективным [4, с. 86]. *Эффективность организации учебной деятельности обучаемых во многом зависит от реализации педагогических условий, к ним мы относим:*

– информативная направленность обучения военным дисциплинам на основе отбора учебно-методического комплекса;

– применение личностно-ориентированного подхода в обучении;

– использование интерактивных методов и информационных технологий обучения и воспитания;

– создание позитивного эмоционально-психологического климата, как на занятиях, так и на военной кафедре в целом;

– ведущая роль в формировании профессионально значимых качеств офицера-педагога принадлежит деятельности и личному примеру офицера;

– осуществление педагогической поддержки, которая обеспечивает предупреждение неуспешности обучаемого [5, с. 17].

Таким образом, на основании проведённых нами теоретических исследований была построена модель организации военно-профессиональной подготовки будущего офицера-педагога на военной кафедре в гражданском вузе, способствующая становлению профессионально значимых качеств, которая имеет чёткую последовательность, целерациональную перспективу деятельности, содержательную законченность и очевидную результативность. Она включает в себя цели, задачи, содержание, отражены основные элементы обучения, определена направленность методического обеспечения, выявлены критерии эффективности обучения, определены педагогические условия, способствующие её эффективной реализации в виде конечного результата – формирование компетентной личности офицера-педагога.

**Библиографический список**

1. **Добровольский, В. С.** Основные направления совершенствования системы

подготовки офицеров запаса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Минобразования России. / В. С. Добровольский // сб. материалов регионального совещания по военному обучению студентов на факультетах военного обучения, военных (военно-морских) кафедрах образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации, расположенном в регионах Сибири и Дальнего Востока. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2001. – 228 с.

2. **Денисова, А. Л.** Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров на основе информационных технологий / А. Л. Денисова, А. В. Пищелко // Монография. М., 1995. – 83 с.

3. **Деражне, Ю.** Контроль в профессиональном обучении / Ю. Деранже // Специалист – 1999. – № 4. – С. 29–31.

4. **Егоров, М. П.** Материалы регионального совещания по военному обучению студентов на факультетах военного обучения, военных (военно-морских) кафедрах образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации, расположенном в регионах Сибири и Дальнего Востока / М. П. Егоров. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2001. – 228 с.

5. **Лапина, О. А.** Самостоятельная работа студентов: организация и содержание / О. А. Лапина, Г. Н. Тигунцева: Учеб. пособие. – Иркутск, 2002. – 78 с.

*УДК 378*

***Е. А. Евсецова***

## СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Актуальность проблемы совершенствования качества обучения истории педагогики на основе системно-синергетического подхода обусловлена тем, что в условиях модернизации высшего педагогического образования необходимо по-новому актуализировать задачи конструирования и структурирования содержания учебных курсов с учетом тенденций развития новой философской парадигмы, то есть современной эволюционно-синергетической концепции.

Синергетика означает «совместное действие», она интегрирует общие закономерности эволюции, в том числе «восходящей эволюции» самоорганизации систем любой природы. Единственное требование к таким системам – их сложность, многокомпонентность, позволяющая проявляться в них процессам самоорганизации, совместным взаимосогласованным действиям частей. Цель синергетики состоит в выявлении общих идей, общих методов, общих закономерностей процессов самоорганизации в самых различных областях естественнонаучного, технического и социогуманитарного знания.

Становление синергетического мировоззрения наиболее активно происходило в 70-е гг. XX в. под влиянием исследований Г. Хакена, И. Пригожина, Г. Николиса, С. П. Капицы, С. П. Курдюмова и др.

Вклад в развитие и осмысление философских идей синергетики внесли Н. Н. Моисеев, В. С. Степин, Е. Н. Князева, В. Г. Буданов и др.

В синергетическом подходе как междисциплинарном акцент делается на изучении открытых систем (обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития. В контексте новой философской парадигмы стали появляться новые отраслевые направления синергетики: «Социальная синергетика», «Историческая синергетика», «Синергетика образования», «Педагогическая синергетика», синергетические приложения в экономике, политологии, психологии и другие.

Синергетика в этой связи может быть рассмотрена как новый методологический вектор, новая философская парадигма, ориентирующая на более глубокое постижение педагогических истин.

На основе новой системно-синергетической философии, рассматривая её как методологический базис для создания педагогической теории, Н. М. Таланчук [7] выдвинул системно-синергетическую концепцию педагогики, базовые положения которой состоят в следующем:

- сущность всех педагогических явлений и процессов составляет системный синергизм;
- любая педагогическая система в оптимуме рассматривается как синергетическая целостность;
- источниками и движущими силами развития педагогических систем являются не противоречия, не борьба, не отрицание отрицания, а синергизм этих систем и их взаимодействия как на уровне внутреннего, так и внешнего;
- педагогические системы по своей сущности являются гомоцентрическими и человековедческими системами, так как имеют объективное назначение – обеспечить формирование человека как личности и овладение ею системной культурой человековедения, выработанной предыдущими поколениями, дающие ей жизненные смыслы и цели, ориентиры в развитии;
- личность в педагогическом процессе рассматривается как синергетическая, социальная, саморазвивающаяся система, сущность которой выражается в качестве освоения и выполнения ею объективных социальных ролей;
- воспитание есть системно-социальный процесс человековедения.

Основу воспитания составляет системный синергизм, проявляющийся во взаимодействии начал психического синергизма личности, синергизма опыта и синергизма взаимодействия педагога и воспитанника. Это определило новое положение педагогики – эффект воспитания достигается не воздействием, а синергизмом воспитательного взаимодействия.

Более позднее, исследователь В. Н. Корчагин [4, с. 5] доказывает, что

системно-синергетическая педагогическая концепция – это системно-синергетическая педагогическая парадигма есть совокупность принципиально новых научных знаний и ориентиров. Она во-первых, базируется на принципиально новой методологии – системно-синергетической философии; во-вторых, представляет собой синергетическую целостность и взаимосвязь педагогической генеалогии личности, системно-ролевую теорию воспитания, синергетическую теорию воспитательного взаимодействия, системно-функциональную теорию воспитательной деятельности и самовоспитания личности, теорию внеучебной воспитательной работы как системы ориентированного человековедения. Это позволяет рассматривать новую педагогическую парадигму как диссипативную систему, что является необходимым условием, подходить к ней как к самоорганизующейся и саморазвивающейся системе.

Возникновение, развитие системно-синергетической педагогической парадигмы связано, по мнению В. Н. Корчагина с переходом к системному типу мышления, новым способам преобразования педагогической действительности.

Ряд ученых В. И. Андреев, М. В. Богуславский, Л. В. Вяткин, В. Г. Виненко, В. Г. Буданов и другие также уделяют большое внимание исследованию процессов самоорганизации и саморазвития педагогических систем.

Так, например, В. И. Андреев рассматривает «Педагогическую синергетику» как область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем. Законы и принципы педагогической синергетики, сформулированные В. И. Андреевым открывают много новых возможностей и стратегий, которые актуальны в XXI в. [1, с. 504].

Зарубежный исследователь Р. Рамзей предлагает концепцию реформирования педагогической науки на основе синергетической идеологии. По его мнению, в основу глобальной модели социально-педагогической деятельности можно положить представление об общности механизма формирования структур в системах различной природы. При этом модель становится независимой от национальных пространств, господствующих идеологий и культур. Болонский процесс также предполагает формирование общеевропейской системы высшего профессионального образования, которая функционирует на инвариантных фундаментальных принципах.

Возможно, интеграция общеевропейской системы высшего образования в мировое образовательное пространство на базе синергетических закономерностей усилит конвергенцию различных человеческих обществ.

Синергетика, как считает М. В. Богуславский, способствует продуктивному осмыслению динамики глобальной системы образования – генезиса всемирного историко-педагогического процесса. С этой точки зрения актуальны исследования, позволяющие установить научно обоснованные возможности и границы применимости системно-синергетического подхода и в истории педагогики.

В связи с этим, системно-синергетический подход представляет интерес и для истории педагогики как области научного знания и учебного предмета. Если исходить из положения, что объектом историко-педагогических теоретических исследований является генезис педагогической науки (категорий педагогики, идей, концепций, педагогических систем, педагогических тече-

| | |
|---|---|
| **1890 г.** | Учеба на факультете математики и естественных наук в Римском университете |
| **1892 г.** | Перевод на медицинский факультет Римского университета |
| **1896 г.** | Защита диссертации, диплом доктора медицины |
| **1897–1900 гг.** | Исследование проблем умственного развития детей с ограниченными возможностями |
| **1898 г.** | Рождение сына Марио |
| **1901 г.** | Поступление на философский факультет Римского университета, изучение, а затем и преподавание экспериментальной психологии, педагогической антропологии и др. |
| **1901-1907 г.** | Разработка концептуальных основ личностного развития здоровых детей от 3 до 6 лет, конструирование дидактического материала |
| **6 января 1907 г.** | Открытие первого «Дома ребенка» в Риме, социально-педагогическая деятельность, дальнейшая разработка дидактической среды |
| **1909 г.** | 1 Международный учебный курс (100 чел.). Издание книги «Метод научной педагогики», перевод на иностранные языки, в т.ч. на русский |
| **1909-1952 г.** | 38 международных курсов с личным участием М. Монтессори |
| **1910 г.** | Обоснование работы с детьми 6–9 лет. Открытие первых Монтессори-обществ в Италии (Рим, Милан, Неаполь) |
| **1911 г.** | Принятие в Швейцарии закона о введении системы Монтессори во все общественные школы |
| **1912 г.** | Открытие Монтессори-школ в Англии, США, Индии, Испании, Китае, Франции, Мексике |
| **1913 г.** | Издание курса лекций «Педагогическая антропология», Открытие Монтессори-общества в США. Открытие Ю. И. Фрауэк первого детского сада в Петербурге |
| **1916 г.** | Издание книги «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» |
| **1916 г.** | Создание Общества свободного воспитания (Метод Монтессори) в Петрограде |
| **1917 г.** | Открытие Монтессори-общества в Голландии. Встреча с биологом де Фризом; обоснование сензитивных периодов развития ребенка |
| **1926 г.** | Заседание научно-педагогической секции ГУСа о возможном переводе всех дошкольных учреждений страны на систему Монтессори |
| **1927 г.** | Открытие монтессори-общества в Аргентине |
| **1929 г.** | Создание Международной Монтессори-ассоциации. Прекращение (официальное) экспериментальной работы по Монтессори-методу в СССР |
| **1932 г.** | Открытие Монтессори-общества в Швейцарии (президент Ж. Пиаже) |
| **1933 г.** | Открытие Монтессори-общества в Англии |
| **1948 г.** | Присуждение М. Монтессори Нобелевской премии мира |
| **1949 г.** | Открытие Монтессори-общества в Пакистане |
| **1950 г.** | Издание книги «Открытие ребенка» |
| **1952 г.** | Издание книги «Разум ребенка» |

ний, педагогических традиций, педагогических парадигм, подходов и т. д.) то, по мнению Л. А. Степашко, синергетический подход является методологическим и теоретическим обоснованием статуса историко-педагогического теоретического знания [6, с. 6].

*Цель системно-синергетического подхода – показать основные тенденции развития синергетических представлений о педагогических системах, педагогических направлениях, течениях, парадигмах, подходах в истории педагогики. Предметом исследования системно-синергетического подхода в истории педагогики является генезис и эволюция педагогических систем на основе применения синергетических закономерностей.*

Системно-синергетический подход разбивается на ряд системообразующих подходов, чаще всего генетический и ролевой. Цель генетического подхода – показать возникновение, происхождение, становление развивающегося историко-педагогического знания в истории педагогики.

Цель ролевого подхода в истории педагогики – показать реализацию системно-ролевой деятельности и профессионально обусловленных социальных функций на примере выдающихся отечественных и зарубежных педагогов.

Так, например, раскрыть сущность генетического и ролевого подходов можно при изучении темы: «Анализ нетрадиционных подходов к проблемам образования в зарубежной и отечественной педагогике в конце Х1Х – начале ХХ в.», на примере педагогической системы Монтессори-образования.

На лекциях студенты знакомятся с зарождением и развитием концептуально значимых идей Монтессори-образования. Концептуальную сущность Монтессори-образования анализируем в зависимости от личностного становление М.Монтессори как ученого, исследователя, практика, педагога и общественного деятеля. В содержание лекционного материала включаем хронологическую таблицу некоторых событий жизнедеятельности М. Монтессори и развитие Монтессори-образования в мире, с учетом результатов исследований Н. А. Каргапольцевой [3, с. 56–57] (таблица).

**Хронологическая таблица**
**событийного генезиса жизнедеятельности М.Монтессори**
**и развития концепции Монтессори-образования**

**Годы жизни М. Монтессори: 31 августа 1870 – 6 мая 1952 гг.**

За свою жизнь Мария Монтессори не только сумела основательно выстроить уникальную систему социализации, самообразования и самовоспитания личности, получить признание и уважение во всем мире как философ, врач и педагог, но и увидеть широкое и плодотворное распространение своих идей. Содержание учебного курса «Истории педагогики» в контексте системно-синергетического подхода в наибольшей степени способствует развитию интереса и уважения к педагогической профессии, особенно овладению профессионально обусловленными социальными ролями на основе изучения лучших образцов педагогической деятельности.

В своем исследовании автор также опирался на системно-ролевую теорию формирования личности педагога, разработанной коллективом научной школы профессора В. Г. Максимова. Сущность ролевой деятельности педагога состоит в реализации им на высоком уровне системы социально-значимых профессиональных ролей. Системно-ролевая деятельность – это сложный, целостный синергетический феномен.

В. Г. Максимов характеризует понятие «системно-ролевая деятельность», как «целостный набор конкретно определенных действий, обусловленных социальной позицией личности, сформированной на основе приобретенных социокультурных норм и правил; в процессе, которых личность воспроизводит и творчески преобразует окружающую её действительность, совершенствуя при этом себя как целостную деятельностную систему, а осваиваемые ею феномены природы и общества превращает в объекты своей деятельности» [5, с. 31].Рассмотрим реализацию ролевого подхода на примере вышеуказанной хронологической таблицы событийного генезиса жизнедеятельности М.Монтессори, применяя структуру системы социальных ролей педагога [5].

Ролевая деятельность М. Монтессори как педагога, проявилась, прежде всего, в процессе выполнения системы общечеловеческих ролей: гражданских, семейных, коммуникативных, правовых и др. Эти роли составляют базовую основу для всех других ролей.

Кроме того, профессиональные роли Марии Монтессори как педагога и наставника, как руководителя и организатора, как исследователя, т. е. как ученого и экспериментатора проявились в полном объеме.

Например, студенты, изучая событийный генезис жизнедеятельности М. Монтессори, характеризуют реализацию её роли как экспериментатора следующим образом: «М. Монтессори в 1907 г. открыла первый «Дом ребенка» в Риме. В «Доме ребенка» для детей 3–6 лет создавалась среда с ориентацией на своеобразие детской психики, циклы, законы её развития, на особенности физического роста. Архитектура школ, внимательные воспитательницы, разнообразие индивидуальных и коллективных занятий – все это располагало к «упражнению активности» в собственной деятельности и самостоятельности. «Дом ребенка» по Монтессори – это школа-лаборатория, где осуществляются наблюдения, антропометрические измерения, эксперимент-поиск, эксперимент-корректировка педагогических влияний, работа в режиме непрекращающегося эксперимента».

Анализируя данную характеристику, студенты приходят к выводу, что исполнение роли экспериментатора требует системных антропологических, психолого-педагогических, культурологических, философских, медицинских и др. знаний, высокого уровня развития методологической культуры, системного мышления. Следовательно, и современному студенту, будущему педагогу необходимо готовиться к активному участию в инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности.

Третий уровень – дополнительные профессиональные роли и дополнительные общественные роли, обусловленные профессиональной деятельностью: просветитель, проповедник, политик, миссионер и др., которые и отражены в таблице.

На семинарских занятиях студенты аналогично раскрывают сущность перечисленных выше профессионально обусловленных социальных ролей в процессе жизнедеятельности М.Монтессори. Анализируя проблему генезиса и эволюции Монтессори-образования, студенты не только понимают возникновение, зарождение и последующий процесс развития Монтессори-образования в мире, но и осмысливают профессионально обусловленные социальные роли.

Общеизвестно, что педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Студенты, изучая историю педагогики как учебный предмет, готовят себя к выполнению глобальной ответственной миссии – социально-педагогической деятельности.

Таким образом, одной из приоритетных целей учебного курса «История педагогики» является профессиональная подготовка педагога, способного использовать полученные историко-педагогические знания для самостоятельного осмысления современных педагогических ситуаций. А также компетентного применения историко-педагогических знаний в разработке авторских методик и технологий педагогической деятельности.

*Задачи учебного курса в контексте синергетического подхода реализуются через его принципы, содержание, формы и методы:*

- развитие индивидуального менталитета личности как интегральной характеристики гуманистических мировоззренческих установок и ожидаемого поведения будущего педагога;
- развитие системно-ситуационного мышления;
- развитие личностно-профессиональных качеств будущего педагога;
- развитие ценностно-смысловых ориентаций.

Ментальная значимость содержания курса обусловливается развитием гуманистических мировоззренческих установок студентов, умением решать педагогические проблемы, ситуационные задачи, воспроизводить ментальные и производить высшие духовные ценности, обосновывать и

распространять соответствующие им ценностно-смысловые ориентации, общечеловеческие нормы поведения, оценивать поступки людей.

Очевидно, что главным в процессе преподавания курса истории педагогики является содержание и его теоретический уровень. Конструируя содержание учебных курсов на основе синергетических закономерностей полезно учитывать следующий тезис: «синергетизм для педагогических систем – это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию» [1, с. 63].

В этой связи, преподавателям следует принципиально изменить технологию обучения и воспитания, повышать свой уровень психолого-педагогической подготовки, осваивать новые формы и методы преподавания, развивать системное, критическое мышление. Этому способствуют методы интерактивного обучения: эвристической беседы, учебные дискуссии, «мозговая атака», организации «круглого стола», «деловой игры» и др.

**В силу этого преподавателям и студентам необходимо овладевать дискуссионной культурой. Результаты теоретического и экспериментального исследования педагогических условий компетентностного подхода с ориентацией на саморазвитие дискуссионной культуры студентов представлены в монографии автора [2].**

**Дискуссионная культура студента – это интегральная характеристика мотивационно-ценностных ориентаций, коммуникативно-дискуссионных компетенций, которые проявляются в стремлении к саморазвитию и самореализации через коммуникативную, рефлексивную, этическую, креативную, когнитивную, развивающую, эстетическую, оценочную функции, в процессе дискуссионных ситуаций. В исследовании выявлены наиболее значимые педагогические условия ориентации студентов на саморазвитие дискуссионной культуры: вовлечение студентов в дискуссионные ситуации; активизация самопроцессов (самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализация, самооценка) студентов в контексте их дискуссионной культуры; систематическое применение дискуссионных форм и методов в учебной деятельности студента, преподаватель активно использует эвристические диалоги и эвристические предписания типа: «Как по-**

**бедить в споре?», «Как этически корректно критиковать?» и др.; применение и для педагогов, и для студентов единых критериев оценки и самооценки дискуссионной культуры на основе специально разработанных показателей и критериев. Дискуссионная культура развивается посредством специального обучения, воспитания, самовоспитания и самообразования, а также в результате дискуссионной деятельности, накопления личного опыта в публичных выступлениях.**

**Дискуссионная культура является частью коммуникативной культуры, культуры общения и профессионально-педагогической культуры.**

**Все-таки одной из главных задач педагогики и истории педагогики является обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности студента как человека культуры.**

**Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод.**

Системно-синергетический подход, применяемый как педагогический принцип и как условие повышения эффективности обучения истории педагогики создает надежные предпосылки для повышения качества высшего педагогического образования и служит основой гарантированности качества профессионально-педагогической подготовки педагога XXI в.

**Библиографический список**

1. **Андреев, В. А**. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: ЦИТ, 2000. – 608 с.

2. **Евсецова, Е. А**. Компетентностный подход к саморазвитию дискуссионной культуры студентов. – Казань: ЦИТ, 2005. – 136 с.

3. **Каргапольцева, Н. А.** Монтессори-образование: проблема социализации и воспитания личности, Монография. – М.: «Педагогический вестник», 1999. – 184 с.

4. **Корчагин, В. Н.** Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (на основе анализа педагогического наследия Н. М. Таланчука): Автореф. дис. … докт. пед. наук. – Пенза, 2005.

5. **Максимов, В. Г.,** Максимова, О. Г., Савчук, Н. Ю., Чернова, О. В., Русских, О. П., Иванова, С. В., Павлова, Н. Ю., Арестова, В. Ю. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / Мин-во образования и науки РФ. Чуваш. гос. педагогич. ун-т им. И. Я. Яковлева – М.: Academia, 2007. – 536 с. – (Монографические исследования: педагогика).

6. **Степашко Л. А.** Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат. Пособие. – Хабаровск: ХГПУ, 2005. – 60 с.

7. **Таланчук Н. М.** Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // Magister. – 1997. – СВ. – С. 32–41.

*УДК 378.147*

***И. И. Макашина***

# МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ МОРСКОГО ТОРГОВОГО ФЛОТА

Морфологическая структура содержания образования охватывает совокупность его структурных составляющих. Морфологический подход используется для рассмотрения всех возможных вариантов взаимосвязи компонентов с целью изучения основных структурных элементов системы или их признаков.

Термином «морфология» в биологии и языкознании определяется учение о внутренней структуре исследуемых систем или сама внутренняя структура этих систем. В систематизированном виде методы морфологического анализа сложных проблем были разработаны швейцарским астрономом Ф. Цвикки. Долгое время морфологический подход к исследованию сложных систем был известен под названием метода Цвики.

Отправными точками морфологического исследования Ф. Цвикки считает:

– равный интерес ко всем объектам морфологического моделирования;

– ликвидацию всех ограничений и оценок до тех пор, пока не будет получена полная структура исследуемой области;

– максимально точную формулировку поставленной проблемы [1, с. 170–171].

Содержание обучения и его структурирование является одной из наиболее важных и, в то же время трудных проблем в построении учебного процесса. *Для комплексного исследования проблемы содержания образования необходимо рассмотреть способы его структурирования.*

*Линейная структура* заключается в том, что части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время обучения, как правило, только один раз. При выборе такой структуры изложения особенно важно придерживаться требований последовательности, историзма, систематичности и доступности.

*Концентрическая структура* предполагает возвращение к изучаемым материалам. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз, причем его содержание постепенно расширяется новыми сведениями и связями. На первых ступенях обучения даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются.

*Спиральная структура* подразумевает тот факт, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг, связанных с ней знаний.

*Смешанная структура* является комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами. Данная

структура представляется наиболее приемлемой при разработке содержания образования будущих менеджеров морского торгового флота (МТФ).

Менеджеры МТФ работают в сложнейшей отрасли хозяйства, имеющей многочисленные и многопрофильные внутренние и внешние связи в своей стране и далеко за ее пределами. Назначение менеджеров МТФ заключается в направлении действий сотрудников отрасли по этим связям. Отсюда вытекает, что главным фактором процесса подготовки будущих менеджеров МТФ является производственная среда этой отрасли. Специфическими чертами этой среды являются присутствие в ней иностранных компонентов и расположение пунктов действий за рубежом и на плавающих в международных водах судах. Профессиональная деятельность менеджера имеет многопрофильный характер, его решения многопрофильны. Они реализовываются в согласованной деятельности партнеров и подчиненных, значит деятельность менеджера еще и коммуникативна. Она всегда насыщена сложным содержанием, имеющим не совсем обычные связи между его компонентами. Отсюда вытекает, что основной характеристикой подготовки менеджера должно быть формирование и развитие его полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Когнитивность (лат. cognito, «познание, изучение осознание») – термин, используемый в разных контекстах, обозначающий способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. Полипрофильно-коммуникативная когнитивность интерпретируется как система общепрофессиональных, межотраслевых, межкультурных, психолого-педагогических, иноязычных и коммуникативных знаний, необходимых для эффективной деятельности в различных профессиональных группах. Одним из способов формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности может выступать интеграция содержания образования.

В структуре содержания образования в полном объеме отражается структура опыта личности. Опыт личности выражается четырьмя пересекающимися между собой группами компонентов:

1) качества личности, инвариантные специфике предметной деятельности, т. е. соответствующие наиболее общей структуре деятельности;

2) опыт предметной деятельности, дифференцируемый по степени общности ее видов (общее и специальное образование, а также их «пересечение» – политехническое образование);

3) опыт личности, дифференцируемый по принципу теория – практика (знания и умения);

4) опыт личности, дифференцируемый по творческому признаку (репродуктивная и творческая деятельность).

Эта структура опыта личности «переносится» и на структуру содержания образования, будучи переведенной, конечно, при этом в дидактический план, т. е. в план образования соответствующих качеств личности [2, с. 27].

Исходя из данного утверждения, *проведем анализ критериев отбора со-*

*держания образования для обучения будущих менеджеров МТФ.*

*Опора на критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического сообщества,* даст возможность выделить типичные проблемы тех областей знаний, которые изучаются в процессе подготовки будущих менеджеров МТФ.

Следующий критерий – *критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям обучаемого.* Для выполнения этого критерия необходимо с одной стороны ориентироваться на достижения в современной науке и технике, а с дру- гой – на создание благоприятной обстановки для усвоения этого опыта.

Третьим элементом данной системы выступает *критерий учета международного опыта построения содержания образования будущих менеджеров, учет отечественного и зарубежного (МВА) опыта.* При этом необходимо учитывать, что международный опыт подготовки охватывает постдипломное образование, а не базовое высшее.

*Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета* не менее важный, так как учебная программа не безразмерная и выбор дисциплин, а также количество часов, выделенное на их изучение должны быть тщательно спланированы.

Следующим немаловажным критерием выступает *критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современного учебного заведения.* На сегодняшний день не существует общей программы подготовки будущих менеджеров МТФ. Создание такой программы, учебно-методического обеспечения способствовало бы более качественной подготовке будущих менеджеров МТФ.

Последний критерий – *критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в вузе.* Прохождение производственной практики под руководством менеджера базового предприятия и ведущего научного руководителя, а так же включение защиты научно-исследовательской работы в программу государственного экзамена смогло бы поднять качество обучения будущего менеджера МТФ на более высокий научный уровень.

Учитывая критерии отбора содержания образования для обучения будущих менеджеров МТФ, мы построили структуру интеграционных преобразований содержания образования будущего менеджера МТФ. Описание структуры интеграционных преобразований содержания образования будущих менеджеров МТФ целесообразно начать с описания направлений интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ. Само содержание имеет следующие направления: науковедческое; структурно-морфологическое; технологическое и предметное. Рассмотрим каждый из названных компонентов более подробно.

*Науковедческое направление* предполагает появление в сознании учащегося знаний и представлений о компонентах и сторонах изучаемого явления. Обеспечение восприятия современной научной картины мира требует инноваций в самом главном – в содержании образования и его структуре. В образовательном процессе должны быть использованы такие научные знания, средства обучения, образовательные технологии и методики, дисциплины и курсы, которые способны отражать фундаментальные моменты в науке. Необходимо использовать научные достижения из разных областей знания, возникающих на стыке наук и позволяющих выходить на системный уровень познания действительности, видеть и использовать механизмы самоорганизации и саморазвития явлений и процессов.

*Структурно-морфологическое направление* предполагает выделение основных компонентов, включенных в содержание, и их взаимосвязей. Основным принципом структурно-морфологической организации включенных объектов является принцип соответствия целям и задачам формирования готовности к профессиональной деятельности, интегративной по своей сущности.

*Под технологическим направлением* интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ подразумевается создание всех необходимых условий для достижения заданной цели. Реализация процесса интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ позволит обеспечить преподавателя и студентов методами и инструментами сознательного управления и самоуправления когнитивным процессом генерирования новых идей, осуществлять эффективный контроль (самоконтроль) и оценку (самооценку) уровня сформированности полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Организация формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности будущих менеджеров МТФ предполагает определение последовательных этапов в достижении поставленной цели.

1. На подготовительном этапе начинается изучение студентами основ профессиональной, культурологической, педагогической и иноязычной деятельности.

2. Алгоритмический этап направлен на формирование у студентов практических навыков оперирования полученными знаниями на репродуктивном уровне, формирование умения осуществлять системный анализ на элементарном уровне (функциональность, структура и организация технической системы). Этот этап включает и формулировку идеального конечного результата, выявление, и разрешение противоречий.

3. Творческий этап предполагает развитие у студентов практических навыков оперирования полученными знаниями на продуктивном уровне с выходом на генерирование управленческих идей, развитие умения осуществлять системный анализ на профессионально-творческом уровне, т. е. сформированность полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов.

Предметное наполнение интеграции содержания образования обусловлено деятельностью менеджера МТФ, которому приходится сталкиваться с задачами, основанными на знаниях из различных областей. Сюда относятся знания из области менеджмента, психолого-педагогические, правовые, культурологические, экономические, иноязычные, юридические и знания конкретной сферы деятельности, другими словами полипрофильно-коммуникативные знания.

Главным критерием оценки уровня полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов мы определяем уровень решаемых ими профессионально-творческих задач.

Следующим компонентом в структуре интеграционных преобразований содержания образования будущих менеджеров МТФ выступают факторы, имеющие свое собственное содержание, состоящее из ряда составляющих. Они включают: стержневые компоненты содержания образования; полиязычность отношений; потребности производства и политико-социокультурные обстоятельства.

К стержневым компонентам содержания образования может быть отнесен интегрирующий фактор, обладающий способностью быть включенным в действующее содержание, объединяться с ним, не теряя при этом своей специфики и образуя систему более высокого уровня. Интегрирующим фактором, выступающим в роли единого основания разнопредметного содержания может выступать процесс изучения иностранного языка, рассматриваемый нами в качестве средства обучения. Структура средств обучения, выраженных в предмете иностранный язык представляет собой комплекс научных, процессуальных, образовательно-дидактических и технических средств. Процесс усвоения новых иноязычных знаний, необходимых для понимания культурологического или профессионального явления при использовании указанных средств, встречается с процессом усвоения нового компонента профессиональной деятельности, понимание которого выступает в качестве средства изучения соответствующего иноязычного явления. В результате этого обоюдно встречного движения появляется интегральный феномен – иноязычно-деятельностное образование, выраженное в форме учебной деятельности, обладающее одновременно свойствами и предмета изучения, и средства обучения [4, с. 96].

Правомерность такого подхода доказывает полиязычность отношений, имеющих место в деятельности менеджера МТФ. Роль иностранного языка возрастает в связи с постоянным экономическим ростом страны и укреплением роли нашей страны на мировой арене. Умение грамотно писать и говорить на иностранном языке сегодня является необходимой характеристикой для любого современного специалиста. Для менеджера МТФ знание иностранного языка особенно важно в силу специфики международной деятельности. От иноязычной компетенции зависит конкурентоспособность менеджера МТФ, умение понимать иноязычных партнеров, а значит и успех

его собственной деятельности, и деятельности предприятия на котором он работает.

Потребности производства в менеджерах МТФ – это фактор, который мотивирует преобразование процесса подготовки указанных специалистов. Процесс подготовки будущих менеджеров МТФ должен быть построен таким образом, чтобы своевременно реагировать на запросы производства и социальной сферы. Только в этом случае подготовка будущего менеджера МТФ будет отвечать критериям полноты и профессиональному соответствию.

В современных условиях рынка труда нельзя пренебрегать политико-социокультурными обстоятельствами. Главная цель проектирования и формирования содержания профессиональной подготовки будущих менеджеров МТФ исходит из общих экономических и общественных целей государства. Уместно подчеркнуть, что 90% всех перевозок, осуществляемых отечественными компаниями, приходятся на заграничное плавание. Это накладывает определенный отпечаток на требования, предъявляемые к современным менеджерам МТФ. Полипрфильная когнитивность менеджера должна отражать не только специальные, иноязычные, но и культурологические знания. Умение оценивать социокультурные правила поведения на территории иностранного государства, а также знание способов урегулирования социально-экономических и этнокультурных конфликтов приобретают для менеджеров МТФ особую ценность.

Перечисленные факторы являются взаимопересекающимися и, именно они приводят к следующему компоненту в структуре интеграционных преобразований содержания образования будущих менеджеров МТФ – процессу их подготовки, включающему учебно-материальную базу теоретических занятий и учебно-материальную базу практики.

Учебно-материальную базу теоретических занятий можно отнести к объективным факторам становления будущего специалиста. Она включает: создание развивающей образовательной среды вуза; моделирование процесса обучения с учетом индивидуальных различий обучаемых; внедрение современных технологий; использование различных средств обучения.

Для того, чтобы межпредметное содержание превратилось в полипрофильное необходимо научить применять полученные знания на практике. Учебно-материальная база практики, также относящаяся к объективным факторам, должна отражать условия, в которых придется работать будущему менеджеру МТФ. Этот момент один из самых сложных, так как намного проще организовать теоретические курсы, чем создать реальные условия будущей профессиональной деятельности. Студентам, пришедшим на производственную практику, вряд ли доверят решение важных производственных вопросов. Поэтому оптимальным нам видится создание специального интегрированного спецкурса, включающего ряд деловых игр, участие в которых поможет сформировать практические навыки управления и полипрофильно-коммуникативную когнитивность.

К субъективным факторам мы относим: изменение ценностных установок субъектов образовательного процесса; социальную регуляцию взаимоотношений субъектов в процессе обучения.

Использование структурно-системных связей, существующих в учебном процессе и представляющих собой основу интегрированного содержания образования, способствует более фундаментальной подготовке будущего менеджера МТФ. Существующие связи между указанными компонентами являются двусторонними, что подчеркивает их взаимообусловленность и целостность всего процесса. Результатом нового содержания выступает сформированность полипрофильно-коммуникативной когнитивности со знанием иностранного языка.

В качестве системообразующего фактора, через который проявляются и объединяются в единое целое все остальные компоненты, выбрана цель, которая определяет задачи подготовки современного, востребованного обществом менеджера МТФ, обладающего полипрофильно-коммуникативной когнитивностью. Определение и обоснование цели по существу выступает первым этапом проектирования интеграции содержания образования. Мы исходим, прежде всего, из социального заказа общества на подготовку современного менеджера МТФ.

Однако существующее понимание социального заказа дает лишь самое общее представление о подготовке специалиста. На сегодняшний день существуют слишком общие представления о целях и способах подготовки менеджеров вообще (образование менеджеров МТФ не рассматривалось), а также о ее предполагаемых результатах, связанных с большой мерой неопределенности.

Основной целью и ценностью обучения, задаваемой при осуществлении подготовки будущих менеджеров МТФ, является максимальное развитие способностей (лидерских, менеджерских и др.) и как следствие полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Логика становления будущего менеджера МТФ определяет направление целевого, системного прогнозирования, позволяющего избежать волюнтаризм при определении набора учебных дисциплин и наполнении их конкретным содержанием. На первый взгляд разрозненные междисциплинарные знания из различных сфер профессиональной деятельности уже на этапе проектирования объединяются в единое целостное содержание профессиональной подготовки будущих менеджеров МТФ. Однако процесс интеграции междисциплинарных знаний достаточно сложен. Важно помнить, что в профессиональной деятельности менеджеров МТФ в самой ее основе закладываются разные виды образования (специальное, культурологическое, правовое и языковое). Эти компоненты интегрируются и отражаются во многих функциях профессиональной деятельности менеджера МТФ, а значит, должны найти отражение и в содержании, формах, организации, методах, средствах обучения. Если сложные логико-методологические механизмы

взаимодействия разных видов образования, интегрируемых в профессиональной подготовке будущих менеджеров МТФ, не будут учитываться, возникнут трудности различных предметных подходов.

Подготовка менеджеров МТФ может строиться на основе полипрофильно-коммуникативного подхода, разработанного нами в процессе исследования и выступающего в роли целостного конструкта, выводящего специалиста на новый более высокий интегративный уровень сформированности профессиональных способностей. *Основными положениями полипрофильно-коммуникативного подхода выступают:*

– отношение к студенту как субъекту будущей сферы полипрофильной деятельности, включающей педагогический компонент, способному к постоянному развитию текущей полипрофильной когнитивности;

– отношение к педагогу как посреднику между будущим специалистом и полипрофильной сферой его деятельности. Педагог должен быть готов к формированию полипрофильно-коммуникативной когнитивности студентов, владеть образовательной программой действий и уметь использовать специальные средства формирования заданного качества;

– отношение к образованию как процессу профессионального становления, движущими силами которого выступают мотивы усвоения избранного качества и его обогащения;

– отношение к процессу обучения как явлению, отражающему сферу будущей полипрофильной деятельности, включающему деятельность специалистов определенной отрасли, их возможных партнеров, педагогов и обучаемых.

*Разрабатывая концепцию интеграции содержания образования на основе полипрофильно-коммуникативного подхода в дидактических системах, мы определили следующие условия ее создания:*

– содержание учебного материала должно быть научным, охватывать проблему в целом, иметь вид последовательного рассуждения, доказательства с необходимым набором аргументации, с оптимальным соотношением теоретической и фактической информации;

– интеграция содержания образования на основе полипрофильно-коммуникативного подхода должна реализовываться на основе принципов, усиливающих полипрофильно-коммуникативную когнитивность;

– необходимо провести системный анализ внешних условий и внутренних отношений, определяющими среди которых являются с одной стороны динамика развития отраслевых и образовательных потребностей, с другой – уровень организации образовательного процесса, степень освоения современных педагогических систем, качество профессионально-педагогической культуры, характер взаимоотношения субъектов образовательного процесса;

– для создания интегративного содержания образования будущих менеджеров МТФ необходимо выделить интегрирующий фактор, обладающий способностью быть включенным в действующее содержание;

– должны быть выявлены предпосылки интеграции содержания образования будущих менеджеров МТФ;

– в процессе освоения интегрированного содержания должны быть созданы условия для исследования и освоения сущности, технологии и методов реализации будущей полипрофильной деятельности, для формирования у будущих специалистов элементарного образа менеджеров МТФ, образа будущих полипрофильных и полисубъектных отношений;

– содержанию учебного материала должны соответствовать типы занятий, виды обучения, методы, приемы, средства обучения;

– содержание образования должно иметь положительный личностный смысл. Знания, взгляды, мысли становятся составной частью убеждений лишь в том случае, если внутренне приняты человеком, если у него появилось к ним оценочное отношение, потребность использовать, отстаивать собственные взгляды и убеждения.

В контексте этой проблемы важнейшим принципом конструирования содержания образования выступают принцип соответствия целям и задачам

формирования готовности к профессиональной деятельности, интегрированной по своей сущности. Практическая реализация в полном объеме этого принципа предполагает обогащение процесса изучения профессиональной деятельности. Его насыщение социокультурным содержанием открывает новые дидактические возможности для разностороннего развития студентов в процессе их приобщения к профессии менеджера МТФ, к социально значимым и индивидуально востребованным ценностям современной культуры, приобретения ими коммуникативной компетенции, без которых деятельность менеджера МТФ не мыслима.

Деятельность менеджеров МТФ определяет содержание и характер знаний, которые должны быть сформированы в высшей школе. Интеграционные тенденции ставят проблему увеличения областей знания, усиления фундаментальных, комплексных дисциплин. Но курсов можно разработать огромное множество, ввести же их в процесс обучения невозможно из-за вероятности увеличить объем нагрузки студентов.

Тщательный анализ морфологической структуры содержания образования и использование структурно-системных связей, существующих в учебном процессе и представляющих собой основу интегрированного содержания образования, способствует более качественной подготовке будущего специалиста для любой отрасли, в том числе, и для морской.

**Библиографический список**

1. **Ильясов, Д. Ф.**, Сериков Г. Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

2. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1991. – 223 с.

3. **Макашина, И. И.**, Малиночка Э. Г. Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота. Монография. – Краснодар: КРО АПСН, 2007. – 44 с.

4. **Макашина, И. И.** Средства обучения в профессиональной подготовке менеджеров морского торгового флота. – Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2006. – 120 с.

5. **Малиночка, Э. Г.** Актуальные проблемы педагогики. – Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2007. – 196 с.

*УДК* 378.014

***А. А. Чернобров***

# РЕЛИГИОЗНАЯ КУЛЬТУРА И РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС

В последние годы все чаще говорится о необходимости религиозного воспитания подрастающего поколения. На этом настаивают не только педагоги, но и политики, философы, ученые из других сфер гуманитарного знания и, конечно же, сами священники. Это проблема чрезвычайно сложна, многофакторна. *Она может быть рассмотрена по крайней мере в следующих аспектах:*

- *политическом;*
- *психологическом;*
- *философском;*
- *культурологическом;*
- *лингвистическом;*
- *религиозно-догматическом;*
- *моральном;*
- *дидактическом.*

В общественных дискуссиях о религии все эти аспекты как правило смешиваются. Путаница и подмена тезисов нередко происходит и в научных дискуссиях о религии и вере. Одна из главных задач настоящей статьи – устранение подобного смешения. Прежде всего следует отделить общественный, моральный и политический аспекты данной проблематики от собственно научной стороны вопроса. В настоящей статье мы оставим в стороне первое и коснемся только второго.

Лингвисты в силу специфики своей профессии всегда берут за исходную точку слово. От формы слова они идут к семантике, понятию. От понятия современного языка можно перейти к концепту в его историческом развитии. При достаточно глубоком анализе языка лингвист неизбежно выходит на уровень философии, то есть на вечные, недоказуемые вопросы.

С другой стороны, поскольку язык – общественное явление, лингвист должен изучать и культуру страны, язык которой он исследует.

В-третьих, язык не только общественное, но и психологическое, индивидуально-психическое явление. Лингвистика смыкается с психологией в области психолингвистики. На первый взгляд такие переплетения создают впечатление излишней пестроты и разбросанности, но если отправная точка исследования – слово – все время остается в центре, в фокусе, то в этом случае лингвист прав и должен настаивать на таком подходе.

Прежде чем остановиться на специфике религиозного дискурса, необходимо разъяснить суть базовых терминов – религия, вера, дискурс, которые трактуются очень неоднозначно.

Если в 80-х годах под дискурсом понимали «коммуникацию, передачу мыслей посредством слов» (Webster's, 1983) или просто «речь, лекцию, проповедь, трактат», (OALDCE) , то сегодня понятие дискурса расширяется до «коммуникативного события, происходящего между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия» (Т. Ван Дейк). В современном определении дискурса важно то, что подчеркивается его коммуникативный характер: говорящий > слушатель, автор > читатель.

Переходя к религиозному дискурсу, необходимо рассмотреть термин «религия». Существует множество трактовок этого понятия. Так, например: религия – это «набор верований, касающихся причины, природы и назначения универсума, особенно веры или поклонения Богу или божествам». (Webster's, 1983).

Религия – «одна из форм общественного сознания – совокупность духовных представлений, основывающихся на вере в сверхъестественные силы и существа (богов, духов), которые являются предметом поклонения» (Ожегов).

В первом определении подчеркивается вера в божественное происхождение и конечную причину вещей, аристотелевскую causa finalis, то есть цель мироздания. Целеполагание или телеология есть одна из главных особенностей религиозного мировоззрения. Примечательно: американский автор подчеркивает, что поклонение божествам – лишь одна из форм религии.

Во втором определении, унаследованном от советских времен, подчеркивается общественный характер религии.

Современное определение, приводимое энциклопедией Википедия, наиболее «политкорректно» и выделяет различную природу объектов поклонения: «Религия – система представлений о мире, где … человек ощущает связь с неким бытием … природа его может … быть некой силой (духи природы, высший разум), всеобщим законом (дхармой, дао), или определенной нематериальной личностью (Бог, Элохим, Аллах, Кришна)».

Этимология слова «религия» довольно ясна, re-ligio (лат.) означает «восстанавливаю связь». Церковный догмат христианства гласит, что в результате первородного греха связь человека с Богом была утеряна, и религия призвана восстановить эту связь.

Вера в сверхъестественные силы характерна и для магии, однако между религией и магией есть существенное различие. Религия – это вера в сверхъестественное и надежда, упование на божественную помощь. Магия – вера в возможность управлять сверхъестественными силами. Главное в религии есть молитва и надежда, главное в магии – заклинание, которое обязательно должно «сработать». (См. об этом: Малиновский, 1998).

В христианстве каноническое определение веры дано апостолом Павлом:

«Вера есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Е вр. 11:1). В обыденном языке «вера» и «религия» – понятия часто взаимозаменяемые, хотя это не совсем верно. С одной стороны, вера – это лишь часть религии. Православный катехизис состоит из трех частей: Вера, Надежда и Любовь. Раздел о Вере трактует о таинствах, раздел о Надежде посвящен молитве, раздел о Любви говорит о заповедях Божьих[1]. [2]

С другой стороны, вера – более широкое понятие, чем религия. Существует религиозная вера, основанная на догматах и научная вера, основанная на гипотезах. Например, космогоническая гипотеза «большого взрыва» тоже основана на вере, но это не религиозная вера. Отличие научной веры еще и в том, что она этически беспристрастна. Научные истины не зависят от религиозных или идеологических догм.

О научных верованиях много писали Б. Рассел, К. Поппер и другие философы сходных взглядов. В зарубежных толковых словарях наука чаще всего определяется как «совокупность верований». Однако, между наукой и религией существует четкий водораздел: наука охватывает (описывает) сферу доказуемого, религия и философия охватывают сферу недоказуемого.

Некоторые отечественные лингвисты пытаются теперь совместить научную методологию с религиозным мировоззрением, но зачастую им не хватает ни религиоведческих, ни философских знаний, чтобы это совмещение было органичным. Освоение (или переоткрытие) нашим обществом религиозного мира сильно запоздало. Есть большой соблазн абсолютизировать духовную грань нашего бытия, как раньше мы абсолютизировали материальное. Важно не поддаться этому соблазну.

Очень показательно, например, такое заявление: «Реальность идеального – не предмет философской или религиозной веры, а факт, установленный в различных науках …» [Степаненко, 2007, с. 10]. Этот тезис некорректно сформулирован. Наука не доказала реальность души или возможность общения с умершими. Корректная формулировка может быть такой: «Реальность идеального постулируется любой религией и многими философскими школами. Существуют некоторые факты, допускающие религиозное истолкование».

Нельзя смешивать два принципиально разных предмета (дискурса) – предмет веры и предмет доказуемых фактов. Ученые, в частности лингвисты, должны ограничиваться областью доказуемых языковых фактов, строить гипотезы на конкретном языковом материале.

Даже не покидая пределов собственно языка, можно выдвигать хорошо обоснованные научные гипотезы, исторические, культурологические, искусствоведческие и т. д. Рассмотрим, например, этимологию слов, обозначающих Бога в различных языках. В одном из номеров «Сибирского педагогического журнала» я уже приводил эту таблицу, но сейчас считаю нужным воспроизвести ее вновь, прояснив и развив ранее высказанные тезисы (таблица).

[1] Пространный Христианский Катехизис Православной Кафолической Восточной Церкви. Составлен Святителем Филаретом, Митрополитом Московским. http://pravosludm.narod.ru/lib/filaret/katexizis/. См также: http://kds.eparhia.ru/bibliot/

Этимология слов, обозначающих бога в различных языках

| Языки | Форма слова | Этимон | Корень |
|---|---|---|---|
| Славянские | бог<br>bog (польск.)<br>buh (чешск.) | *bhagas–* «наделяющий» (санскрит) | *baga* – «достояние, счастье»[2]. |
| Германские | god (англ.)<br>guю(готск.)<br>got (древне–верхненем.) | *ghut* «призванный» (санскрит) | *gheu* – «взывать, молить». |
| Латинский | deus | *deva* «богиня», *devi* «сияющий» (санскрит) | *Dei* – «сиять», ср. русск. «день», англ. day, лат. dei[3]. |
| Греческий | иєьт | То же | То же |

Слово, обозначающее Бога, в различных индоевропейских языках произошло от разных корней. Самый древний корень – видимо, *deos – он совпадает в трех древних родственных (но не близкородственных) языках: древнегреческом, латинском и санскрите. В славянских, германских и кельтских языках древнейшее слово было вытеснено другим – более поздним. *На основании этих данных можно выдвинуть две культурологические гипотезы:*

1. Деистические формы религии (формы поклонения богам) появились позднее, чем поклонение духам, природным стихиям и животным. Древнейшее название бога восходит именно к слову «день».

2. Истинное имя Бога было табуировано, вместо него использовались эвфемизмы. Для индоевропейских языков это не единственный случай.

Эти два вывода – то, чем должен ограничиваться лингвист на основании фактических данных, он не может без достаточных оснований выбрать одну гипотезу, отвергая другую. Лингвист не подменяет собой этнографа, а лишь сотрудничает с ним.

Между тем, в философии существуют и противоположные взгляды. От Гераклита идет мысль о том, что слово само по себе является «вместилищем мысли» или «седалищем истины». Из самого языка можно извлечь Истину или истины, если уметь вслушиваться в него. В последнее время эта точка зрения повторяется все чаще, иногда она даже преподносится как нечто новое, этот взгляд якобы должен заменить устаревшие «позитивистские» теории[4].

Но правда ли то, что язык – священный кладезь мудрости?

---

[2] Таким образом, слово «Бог» происходит от слова «богатство», а не наоборот.

[3] См.: www.etymonline.com

[4] Примечательно, что А. В. Степаненко в своей диссертации о душе потребляет концепт Имя в платоновском смысле как архетип или эйдос. Она как бы возвращает нас к тому первобытному «золотому» веку, когда все окружающее было одушевлено.

Лингвисты показали, что слова примитивных языков не знали четкого различия между одушевленными и неодушевленными именами, между именами собственными и нарицательными. В некотором смысле собственные имена – это продукт более примитивного мышления. В древнегреческом языке названия абсрактных качеств: Мир, Справедливость были еще и именами богов.

Еще Платон говорил, что не все слова правильно называют вещи. В Библии сказано, что «нарек человек имена всем скотам и птицам небесным, и зверям полевым» (Быт. 2: 19). Тем самым Писание говорит, что имена вещам даны не Создателем, а лишь человеком. Следовательно, имена могут быть несовершенны.

Чаще всего естественный язык закрепляет в словах не объективно существенные, а субъективно важные (значимые) признаки предметов. Как писал Джон Локк, мы «вычленяем те признаки, до которых нам больше всего дела» (Локк, 1985, с. 467). Например, русское слово «петух» происходит от слова «петь». Пение петуха для человека важнее того, что он «самец курицы». В древнерусском языке было слово «кур» (петух), но вышло из употребления. Выделение характерного признака, объясняющего происхождение слова, называют семантической мотивацией слова.

Однако иногда язык – паноптикум людских заблуждений. «Мужчина» по-украински «чоловік», а «женщина» – «жінка». Из этого не следует, что женщина – не человек, но можно сделать вывод, что в патриархальную эпоху женщина играла в обществе подчиненную роль.

В каком же смысле слова могут содержать истину? Для нашей темы важно, как обстоит дело с элементами «тонкого мира», такими как душа. В русском, древнегреческом, латинском языках это слово имеет тот же корень, что и «дух», «дышать», «дуть». Здесь налицо мотивация двух видов: звуковая («дух», «дышать», «дуть» – звукоподражательные слова) и смысловая (душа легка как ветер, бестелесна как воздух, входит с первым вздохом и уходит с последним дыханием). Но истина ли это или людское заблуждение?

Сравним происхождение слова «душа» в германских языках. Английское soul (древнеангл. sbwol), немецкое Seele (древневерненем. sēla) созвучны древнегерманскому корню, обозначающему море. Согласно одной из гипотез, это не случайно. В соответствии с древнегерманскими и кельтскими мифами, души, прежде чем попасть в царство мёртвых, переплывали через море. Души новорожденных также приходили из моря или из-за моря. Важно то, что об этих дохристианских представлениях мы узнали не из самого языка, а помимо языка, из данных этнографии и сравнительной мифологии.

Выясняя происхождение слова, мы можем раскрыть некоторые логические предикаты духовных сущностей, которые важнее всего для человека. Как мы видели из таблицы, предикатами (существенными признаками) «Бога» являются: «наделяющий», «призванный» (к Нему обращаются с молитвенным призывом), «сияющий». Слово «дьявол» происходит от корня «клеветник», тем самым актуализируется один из предикатов Сатаны. В слове «ангел» – актуализируется свойство «посланник» и т. д. Эти свойства человек выделил как субъективно важные для него. Такие слова как «дьявол» и «ангел» принадлежат к так называемой интенциональной сфере, то есть они обозначают не эмпирические объекты, а ментальные конструкты. Эти концепты возникли в уме, а не в природе.

Религиозный дискурс может быть эксплицитным, когда все элементы значения слова более или менее ясны, или имплицитным, то есть некоторые элементы смысла могут быть скрыты. Тем не менее, этот «покров тайны» может быть снят с помощью некоторых научных методик.

Одна из таких методик – этимологический анализ с опорой на данные этнографии, который мы продемонстрировали. Другой метод – герменевтика. Основоположником «универсальной герменевтики» считается Ф. Д. Э. Шлейермахер (1768–1834). Вот слова Шлейермахера, выражающие суть его учения: «Любая речь может быть понята лишь благодаря знанию исторических обстоятельств жизни,... каждый говорящий постигается лишь через его национальность и его эпоху» (цит. по: Верещагин, Костомаров, 1980, с. 274).

Б. Спиноза, которого считают предшественником герменевтики, в своем «Богословско–политическом трактате» предлагает толковать Священное писание иносказательно (см.: Спиноза, 1957). Спиноза исходит из того, что Библия была написана так, чтобы быть понятной рыбакам и пастухам древней Иудеи, для которых она первоначально предназначалась. Такое толкование можно назвать прагматическим.

Выражаясь современным языком, суть герменевтики состоит в том, что следует учитывать различные обстоятельства создания текста: исторические, идеологические, психологические, социологические и т. д. Понятие «контекст», «прагматика» и т. д. тогда еще не были в ходу, и герменевтика явилась большим шагом вперед как первая теория интерпретации текста.

Одно из основных понятий в этой методике – «герменевтический круг». Речь идет о соотношении текста как целого и его частей. Чтобы понять текст в целом, надо разъять его на части, возможно, мельчайшие, вплоть до фонем. С другой стороны, чтобы понять каждую часть текста, нужно вновь пойти от частей к целому, всему тексту, всей книге, всем авторам той эпохи и т. д. Таким образом замыкается герменевтический круг.

Проиллюстрируем абстрактные тезисы примерами. Когда Христос говорит о виноградниках, виноградарях и собирании спелых плодов (Матф. 20: 1–15; 33–43), толкователи Библии правомерно указывают, что под виноградниками имеется в виду человечество, виноградари, которые выращивают лозу – это священники, а плоды – это праведные души. Более спорный пример – это толкование одной из книг Библии – «Песни Песней». Буквальное толкование этого текста приводит к мысли, что перед нами образец любовной, даже эротической поэзии. Однако христианские священники склонны толковать эту книгу как притчу о союзе Господа с его Церковью (вспомним, что христианских монахинь называют «невесты Христовы»). Такое истолкование текста называют телеологическим или целевым. Цель данного текста, согласно христианскому богословию – показать нераздельность Господа и Церкви. Иудейские теологи говорят иное: цель автора «Песни Песней», которым считается царь Соломон, внушить мысль о прочности союза Бога

с Его народом, единственно верно такое толкование, которое соответствует этой цели.

**Раскрыть всю полноту религиозного текста можно, только обладая религиозными фоновыми знаниями, известными всем членам данного религиозного сообщества. Часто смысловые потери от отсутствия фоновых знаний могут быть очень существенными.**

*Без основополагающих религиозных знаний иногда нельзя полноценно понять не только философский или религиозный текст, но и «прозаические» образцы современной художественной литературы.* Особенные трудности возникают при переводе текста с одного языка на другой. Нередко приходится прибегать к описательному переводу «трудных мест». Приведем такой пример:

*I looked through the Gideon Bible in my motel room for tales of great destruction.* (Vonnegut K. Slaughterhouse Five// in English Reader for Students. M.: 1980, P. 157).

*– Я поискал в Библии на столике в мотеле описание какого-нибудь огромного разрушения.* (Воннегут К. Бойня № 5 и другие романы. Пер. Райт-Ковалевой. М., 1978, С. 40).

Выражение *the Gideon Bible* переведено как «Библия на столике в мотеле». Описательный перевод применен здесь потому, что русскому читателю неизвестно, что «Гидеонова Библия» – это дешевое издание Библии, бесплатно распространяемое Гидеоновым обществом с 1889 г. и имеющееся в каждом номере отеля и в каждой больничной палате в США. Приведенная иформация известна практически всем американцам и называется фоновой.

Не следует думать, что на Западе большинство социума обладает достаточными религиозными знаниями. Проведенный нами еще в 1994 году ассоциативный эксперимент с американцами показал, что некоторые библейские имена и события указывались информантами неверно. Те же эксперименты показали, что религиозные ассоциации не всегда были у информатов на первом месте, несмотря на то что не менее половины опрошенных считали себя христианами.

Чужие религии знакомы американцам и англичанам еще меньше. Проведенный в этом году аспирантами под моим руководством опрос англичан показал: ни один из группы информантов не смог правильно назвать пять основных принципов («столпов») ислама. Несмотря на то, что мусульмане сейчас составляют немалую часть населения Англии и особенно Лондона, христианская и исламская культуры существуют там довольно изолированно. На Западе очень много говорят о культурной интеграции, которая дожна начинаться именно с языка. Пока процесс вживания в культуру друг друга идет медленно. В словарях английского языка появляются термины из различных религий и культур, однако не все культуры представлены одинаково

[1] Одна из песен Джона Леннона называлась Instant Karma (Быстрорастворимая карма), а одна из рок-групп – Nirvana.

полно. Например, пять основных заветов или «столпов ислама» (pillars of Islam) отражены не полностью даже в важнейших словарях английского языка: 1) завет верности Богу shahadah (нет бога кроме Бога), 2) ежедневная пятикратная молитва – намаз, (namaz, salah) 3) подача милостыни – закят (zakat) 4) ежегодный 30-дневный пост – рамадан (Ramadan), 5) паломничество в Мекку – хадж (hajj). Шестая заповедь – священная война джихад (jihad). Не все мусульманские богословы считают ее столь же обязательной. Из этих шести терминов в словаре Webster есть только 4,5 и 6, в словаре Hornby – 4, 6, В новом электронном издании словаря Collins (2006) уже есть все термины, кроме второго.

Еще в 60-х годах прошлого века на Западе распространилось увлечение восточными религиями: буддизмом, индуизмом кришнаизмом. Это нашло свое отражение в англо-американской массовой культуре тех лет[5]. Однако даже основные понятия этих религий – такие как «карма» и «нирвана», трактуются в современном западном обществе весьма упрощенно, а иногда просто неверно. Большинство англичан, согласно опросам, понимают карму как судьбу, а нирвану как блаженство, что является упрощением. Я не располагаю аналогичными данными по России, однако можно предположить, что ситуация сходная.

*Из сказанного следует, что в нашем обществе назрела необходимость религиозного и культурного просвещения.* Однако решать эту проблему в ситуации нашей страны очень непросто. Недавнее предложение о введении предмета «История православной культуры» в школе вызвало бурную дискуссию, выявив как горячих сторонников, так и непримиримых противников этого проекта. Главная проблема в преподавании основ религиозной культуры и культурологии вообще – это проблема знаний, которые могут передать учащимся преподаватели. Именно знаний, как специальных, так и общекультурных, зачастую не хватает преподавателям. Причем эрудиции, широты кругозора не достает не только «светским» учителям-культурологам, но и оцерковленным людям, добровольным проповедникам и даже священникам с богословским образованием.

Формально обучение православной культуре намереваются вводить добровольно, но нельзя не признать, что добровольные начинания, одобренные сверху, становятся у нас повсеместными кампаниями, которые вскоре превращаются в обязательные мероприятия.

Кроме того, разделение класса, пусть добровольное, на группы «за православную культуру», «за исламскую культуру», «за глобалистов» или какие-то другие, вряд ли благоприятно скажется на психологической атмосфере в школах. Есть и другие психологические возражения:

Проповедь религиозного мировоззрения может привести к догматизации мышления школьников. Догматика для священника – это не недостаток мышления, а название одного из учебных курсов, прослушанных в семинарии. Преподавателю необходимо очень тонко различать обыденную и

религиозную догматику. Научный поиск предполагает, что его результаты заранее неизвестны. Религиозная догматика утверждает, что все «последние истины» уже даны нам в Писании. Религиозные философы не ищут истину, а скорее соединяют начала человеческой мысли с последней истиной, выраженной в Откровении. Но цель религиозной философии – не любые истины, а специфические морально-теологические. Классический пример вопроса такого рода – это теодицея. Ею занимались многие теологи и философы, один из самых известных трактатов с таким названием, написанный в 1710 г., принадлежит немецкому философу, логику и математику Г. В. Лейбницу [Лейбниц, 1989]. Теодицея – это философский термин, происходящий от греческих слов Иеьт – бог и δίκη – справедливость, правосудие. Исходная точка теодицеи – это тезис: «мир полон всяческого зла и несправедливости». Конечная точка: «Бог творит одно лишь добро людям, и все к лучшему в этом лучшем из миров». Эти два тезиса на первый взгляд несоединимы, но Лейбниц соединяет их. Если относиться к трактату Лейбница как к строго научному исследованию, он не выдерживает критики, это показал еще Вольтер. Но если рассматривать теодицею как моральное учение, призванное примирить человека с Богом и миром, то все становится на место. Теодицея только один из многих сложных вопросов религиозной философии. Но и этого примера достаточно, чтобы показать, какие тонкие различия должен понимать преподаватель религиозной культуры.

Важно всегда различить цели и методы науки с одной стороны и цели методы морали и религии с другой. При этом, если наука, во всяком случае на школьном уровне, должна содержать только достоверные факты, то в вопросах философии и религии сомнения не только возможны, но и необходимы.

В каком возрасте учащиеся могут правильно воспринять этот плюрализм – на этот вопрос должны ответить психологи. Существует точка зрения, что плюралистические подходы к содержанию образования должны вводиться не ранее 9-го класса средней школы или даже вуза. Насколько мне известно, единства у психологов по этому вопросу нет. Согласны они лишь в том, что разные психологические типы личности имеют разную степень предрасположения к религии[6]. Едины они и в том, что вопрос о религии коренится скорее в сфере чувств, чем в сфере интеллекта, и здесь, выражаясь словами Паскаля, нужны не доводы разума, а доводы сердца.

Формально ни одна религия не проповедует нетерпимости или высокомерного отношения к инакомыслящим. Однако каждая религия утверждает, что ее учение единственно истинно. Отсюда логически, путем обращения

[6] Об этом еще более века назад писал американский психолог У. Джеймс. Его теория послужил источником знаменитой психологической типологии К. Г. Юнга. [Джемс, 1910], [Юнг, 1995].

общеутвердительного суждения, следует, что все остальные учения ложны. Такие рассуждения слишком хорошо знакомы нам по временам господства марксизма-ленинизма. «Все наши противники либо заблуждаются, либо имеют злой умысел. С противниками можно мирно сосуществовать, но с ними нельзя примириться и тем более перейти на их сторону. Есть один выбор «или – или». На самом деле ход рассуждений должен быть иным: «мы верим, что наше учение истинно, верим, что оно принесет нам благо и хотим поделиться с вами этим благом». Терпимость – безусловно важнейшее качество педагога, но только в соединении со знанием, ибо знание без терпимости догматично, а терпимость без знания бессильна. Даже в такой сложной сфере как религиозная проблематика учитель должен быть на высоте своего положения. Просвещение в области религиозной культуры должно осуществляться только людьми, обладающими обоими качествами, иначе религиозное образование принесет больше вреда, чем пользы.

**Библиографический список**

1. **Верещагин, Е. М.,** Костомаров, В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. – 320 с.

2. **Джемс, В.** Прагматизм. – М., 1910.

3. **Лейбниц, Г. В.** Опыты теодицеи о благости Божией, свободе человека и начале зла // Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1989. – С. 49–497.

4. **Локк Дж.** Опыты о человеческом разумении // Локк Дж. Соч.: В 3 т. Т.1. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.

5. **Налимов, В. В.** Вероятностная модель языка. – М.: Наука, 1974. – 272 с.

6. **Малиновский, Б.** Магия, наука и религия. – М.: Рефл–бук, 1998. – 304 с.

7. **Спиноза, Б.** Богословско–политический трактат // Спиноза Б. Соч.: В 2 т., Т. 2 – М.: Политиздат, 1957. – С. 7–350.

8. **Степаненко, В. А.** Слово / Logos / Имя – имена – концепт – слова: сравнительно–типологический анализ концепта «Душа. Seele. Soul» (на материале русского, немецкого и английского языков): Дис... докт. филол. наук. – Иркутск, 2007.

9. **Юнг, К. Г.** Психологические типы. – М., 1995.

10. **Hornby, A. S.** Oxford Advanced Learner“s Dictionary of Current English, Oxford, 1980.

11. **Schleiermacher** F. D. E. Werke. Auswahl in 4 Вдnden. Band 4. Leipzig, 1911.

12. **van Dijk T. A.,** Kintsch. W. Strategies of Discourse Comprehension. Chap. 1: Toward a model of strategic discourse processing; Chap. 10: The Cognitive Model. – New York etc.: Academic Press, 1983. – P. 1–19; P. 333–404.

13. **Webster’s** Ninth Collegiate Dictionary. – N. Y.: Merriam–Webster, 1993.

a

*УДК 81 (07)*

***Н. В. Евдокимова***

# РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ РЕЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Проблема подготовки в вузе специалистов, не только владеющих профессиональными знаниями, способных выполнять соответствующие виды деятельности, но и владеющих определенными качествами личности является чрезвычайно актуальной в настоящее время. Современный специалист должен обладать познавательной способностью, которая «стимулирует развитие экзистенциальной компетенции, умений, рост декларативных знаний и включает различные компетенции» [1, с. 11]. Умение и желание открывать для себя новое, потребность и способность учиться всю жизнь, приобретая новые качества личности и овладевая новыми компетенциями – важнейшая задача современного высшего образования. В связи с этим описание качеств личности выпускника вуза в терминах компетентностного подхода и определение путей формирования этих качеств – одна из важнейших задач современной педагогики высшей школы и методик преподавания конкретных предметов. Основной целью обучения иностранным языкам будущих специалистов становится не только набор лингвистических знаний, умений и навыков, а *формирование новых качеств личности.*

Умение и желание открывать для себя другой язык, другую культуру, другие области знания – читать и переводить тексты по разным специальным вопросам с различных иностранных языков – являются конкурентными преимуществами, обеспечивающими карьерный рост и, в конечной счете, жизненный успех. Однако в условиях ограниченного времени и средств, отводимых для обучения специалиста в неязыковом вузе, очень сложно, помимо решения конкретных практических задач по обучению практическому владению одним иностранным языком, ставить и решать задачи по формированию многоязычной компетенции и общих компетенций студента, развитию его личностных качеств. Возникает противоречие между требованиями времени, предъявляемыми к компетенциям выпускника вуза и ограниченными возможностями реального процесса обучения иностранному языку в вузе. Для решения проблемы формирования требуемых личностных качеств будущего специалиста необходим поиск новых методологических, психолого-педагогических и методических концепций, форм и средств активизации процесса обучения, в частности, иностранным языкам.

Новые компетенции должны явиться результатом освоения нового типа знаний, умений и навыков; в результате специального обучения меняются личностные характеристики: умение учиться, желание и способность по-

знавать *другое, новое*; меняются профессиональные качества личности: а) появляется новое умение – получать информацию из текстов на различных иностранных языках; б) повышается мотивация к освоению нового, прежде совершенно не знакомого материала (например, незнакомых ранее иностранных языков), уверенность в собственных силах и возможностях.

В последнее время концепция многоязычия стала определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков. «Многоязычие – это не многообразие языков, которое можно понимать как знание нескольких языков или сосуществование нескольких языков в данном сообществе. Языковое многообразие может быть достигнуто путем увеличения числа языков, предлагаемых для изучения или мотивируя учащихся к изучению нескольких иностранных языков, поощряя возможность изучать несколько иностранных языков» [1, с. 4]. В соответствии с ситуацией человек свободно пользуется любой частью этой компетенции для обеспечения успешной коммуникации. Студент или специалист может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное звучание и написание в нескольких языках, в «новой форме». Совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. По мнению составителей «Общеевропейских компетенций» целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. Образовательные учреждения должны предложить широкий выбор языков для изучения и тем самым обеспечить обучающимся возможность развивать многоязычную компетенцию. Кроме того, если мы признаем, что изучение языка продолжается в течение всей жизни, то задача стимулировать мотивацию, умения и уверенность молодых учащихся при встрече с новым языком вне школы, приобретает особое значение.

Такие значительные изменения парадигмы языкового образования еще предстоит разработать и воплотить в практику обучения студентов вузов. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности [1, с. 4–5]. Как общие, так и специальные компетенции, формирующиеся при изучении иностранного языка, требуют хорошо сформированной рецептивной деятельности (компетенции). Кроме того, время выдвигает требование формирования многоязычной и поликультурной компетенций учащегося.

Мы поставили задачу проследить условия формирования многоязычной рецептивной компетенции и определить ее возможное влияние на общие и специальные компетенции при условии применения прогрессивной современной технологии обучения («метода обучения методу»). Авторы «Общеевропейских компетенций», подчеркивая взаимосвязь между процессами использования языка и его изучения, выбрали деятельностный подход,

поскольку в нем «пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи…в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [1, с. 8]. При применении деятельностного подхода «под решением задачи понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует конкретные компетенции для достижения определенного результата» [там же]. Кроме того, деятельностный подход «позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [там же].

Можно видеть, что в такой трактовке «деятельностный подход» совпадает с «личностно-деятельностным подходом», разработанным И. А. Зимней и развитым А. А. Леонтьевым [5; 6]. Нам, как и А. А. Леонтьеву, «не кажется принципиальным вопрос о названии подхода» [7, с. 400]. Важно, что, с одной стороны, должны выдерживаться личностно-ориентированные принципы (развитие личности, адаптивности обучения к возможностям личности, психологической комфортности и положительной мотивации); с другой стороны, организация обучения должна строиться на основе требований деятельностного подхода к обучению. *Таким образом, мы присоединяемся к выбору деятельностного или личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку, тем более, что наш собственный опыт работы в русле этого подхода с семидесятых годов прошлого века по настоящее время свидетельствует о его высокой практической эффективности.*

Для выявления психолого-педагогических условий формирования рецептивной компетенции и для их однозначного толкования рассмотрим в качестве исходной деятельность извлечения информации из иноязычного текста (перевод с ИЯ на РЯ, «переводопонимание») как основу рецептивной компетенции, тем более что данная деятельность является одним из основных умений, формируемых при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Рецептивная компетенция проявляется как при извлечении информации из иноязычного текста при чтении, так и при восприятии речевого сообщения на слух. Психологический механизм рецепции в обоих случаях имеет как общие, так и особенные черты. Отличия заключаются в работе органов восприятия при распознавании зрительных или звуковых сигналов. Восприятие на слух требует умения мгновенно распознавать звуковую форму речевых единиц (в различных вариантах их произношения и интонации), а зрительное распознавание может производиться в индивидуальном темпе и позволяет вернуться к непонятному фрагменту после обращения к справочнику. Сам же механизм восприятия остается неизменным: распознавание формы – понимание ее содержания – переработка выделенного содержания в соответствии с задачами реципиента (рисунок).

**Механизм восприятия**

Специфика рецептивной компетенции при чтении дает возможность экстериоризовать («вывести наружу») и проанализировать данную компетенцию. Для выявления психолого-педагогических условий формирования рецептивной компетенции и для их однозначного толкования рассмотрим в качестве исходной деятельность извлечения информации из иноязычного текста (перевод с ИЯ на РЯ) как основу рецептивной компетенции, тем более что данная деятельность является одним из основных умений, формируемых при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Понимание письменной речи – чтение – несет в себе помимо коммуникативной функции наиболее ярко выраженную когнитивную функцию. «***Понимание*** текста – это процесс ***перевода*** смысла этого текста в любую другую форму его закрепления *(курсив мой – Н.В.Е.)*. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии (сжатия), в результате чего может образовываться «мини-текст», воплощающий в себе основное содержание исходного текста, – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. … Вообще понято то, что может быть иначе выражено» [7, с. 432–433]. При таком толковании ***понимания*** текста мы имеем право включить в процесс нашего анализа как формирование устной рецептивной компетенции (по крайней мере, ее первую и основную составляю- щую – понимание), так и формирование чтения на иностранном языке. Основой, психологической сущностью обоих процессов является ***понимание.*** В отечественной методике преподавания иностранных языков уже довольно давно существуют две основные точки зрения на природу рецептивной компетенции, продуктом которой является понимание устного или письменного иноязычного текста, извлечение информации из текста. Первая трактует данную компетенцию как результат ***бесперевoдного понимания*** (чтения без перевода, «мгновенного» понимания на слух). Вторая – как ***переводное понимание*** (чтение с переводом, перевод) иноязычного текста.

Сторонники первой точки зрения (И. М. Берман, В. Б. Бернштейн, И. И. Китросская, А. П. Старков, С. А. Шаншиева и др.) приводят множество аргументов того, что чтение и перевод – два совершенно различных, в чем-то несовместимых вида речевой деятельности, или даже, что перевод – не вид речевой деятельности, а, как утверждал Б. В. Беляев, «особый мыслительный процесс» [8, с. 151]. Поэтому, считают сторонники этой точки зрения, если целью является извлечение информации из иноязычного текста, то необходимо обучать бесперевoдному чтению: суть чтения «заключается во всех случаях в извлечении читающим необходимой информации, заключенной

в тексте. В этом плане в реальной жизни функционирует чтение про себя с непосредственным пониманием читаемого в процессе чтения, овладение которым и составляет одну из целей обучения иностранному языку» [9, с. 119].

Одним из основных аргументов в пользу беспереводной концепции понимания является тот факт, что иногда читающий понимает, о чем идет речь в тексте, но не может перевести его. Мы согласны с О. Д. Мешковым [10, с. 33], что в данном случае (если действительно имеется понимание текста) речь идет не о невозможности перевести, а лишь о затруднении во внешнем оформлении.

Еще одним аргументом в пользу концепции беспереводного понимания иноязычного текста, по мнению ее сторонников, является наличие различных уровней понимания иноязычного текста, причем лишь некоторые из уровней допускают перевод. Так, З. И. Клычникова выделяет 7 уровней понимания иноязычного текста: от понимания лишь отдельных слов текста без адекватного понимания его смыслового содержания, до полного понимания текста – понимания всех трех планов информации: логического, эмоционального и волевого [11, с. 98–101]. На наш взгляд, о понимании текста можно говорить лишь тогда, когда читающий адекватно извлекает всю основную информацию, заложенную как в целом тексте, так и в каждом отдельном его предложении. Этапы же понимания лишь отдельных слов, словосочетаний – это, на наш взгляд, моменты, показывающие, что деятельность чтения еще не сложилась, что обучающемуся не хватает знаний для полноценного извлечения информации из иноязычного текста, что не сформированы отдельные элементы этой деятельности. Как справедливо отмечает Е. И. Пассов, «извлечение информации из текста возможно лишь тогда, когда развито умение читать» [12, с. 181]. Кроме того, наличие именно этих этапов понимания текста обусловлено определенной моделью усвоения данной деятельности и не является обязательным.

Все большее распространение получает другая точка зрения на деятельность, целью которой является извлечение информации из иноязычного текста: эта деятельность рассматривается как ***переводное понимание***, «переводопонимание» [13, с. 322]. Данной точки зрения придерживаются ряд авторов (Л. В. Щерба, З. М. Цветкова, Е. Н. Драгунова, Г. И. Красощекова, М. И. Раук, Г. И. Ноткина, А. Л. Пумпянский, О. Д. Мешков, С. К. Фоломкина, Р. Г. Синев, О. Я. Кабанова, В. В. Милашевич и др.). По словам Р. Г. Синева, поскольку достижение беспереводного понимания невозможно в условиях неязыкового вуза и аспирантуры, «мы вправе на сегодняшний день считать ***синонимами*** термины «***чтение*** научно-технической литературы» ***и*** «***перевод*** научно технической литературы» *(курсив мой – Н.В.Е.)* [13, с. 40].

В доказательство второй точки зрения авторы приводят экспериментальные данные, говорящие о том, что зачатки мышления на иностранном языке начинают появляться у студентов ***языковых*** вузов лишь к концу второго года обучения, что на протяжении всего периода обучения в языковом вузе

невозможно добиться полностью беспереводного понимания текста: «всякий раз в момент осмысления неклишейного отрезка информации остается сопровождение родной речью» [13, с. 14].

Высказывания авторов, занимающихся вопросами понимания текста, указывают на невыясненность сущности процесса беспереводного понимания и пути его формирования [9, с. 106], на отсутствие возможности определить границу между быстрым переводным пониманием и беспереводным пониманием [14, с. 136]. Эти факты также служат аргументами для использования в качестве рабочей концепцию переводного понимания иноязычного текста. Кроме того, сама практика обучения дает примеры, подтверждающие, что студенты и аспиранты не довольствуются простым беспереводным прочтением текста там, где «требуется точное извлечение информации из текста, полноценное его понимание» [9, с. 35].

*Мы придерживаемся второй точки зрения на деятельность, имеющую целью извлечение информации из иноязычного текста, полагая, что адекватное извлечение информации из текста в условиях обучения в неязыковом вузе возможно через первоначальный полный развернутый перевод иноязычного текста. При анализе литературы мы будем пользоваться, в основном, термином «перевод», имея в виду деятельность, продуктом которой является извлеченная из иноязычного текста информация.* При этом деятельность перевода будет рассматриваться безотносительно к тому, в какой форме выражается ее продукт: письменный текст, устный перевод вслух, перевод при чтении «про себя». В последнем случае можно говорить об ***эквивалентности*** деятельности ***перевода и переводного понимания***.

Тот факт, что умение извлекать информацию по специальности из зарубежных источников играет важную роль в формировании специалиста, является общепризнанным. Профессионально-ориентированное чтение с целью извлечения информации занимает достойное место в программах по иностранному языку для неязыковых специальностей. Таким образом, обучение многоязычной рецептивной компетенции – чрезвычайно актуальная задача. В своем исследовании мы опираемся на положение о том, что язык, особым образом отражая реальную действительность, сам есть часть этой действительности. Отражая действительность, естественный язык изображает ее таким образом, чтобы возбудить у реципиента определенное поведение. Это достигается как через существование в каждом конкретном языке общелингвистических особенностей, характеризующих язык как общественное явление на уровне языковых универсалий, так и через специфические языковые особенности, свойственные конкретному языку как частному проявлению общеязыковой сущности.

Достижения современной лингвистики знаменуются, в частности, и тем, что они во многом способствуют выделению закономерностей, общих для различных языков, и тех существенных свойств и отношений языка, которые могут служить ориентировочной основой для формирования рецептивной

деятельности (деятельности перевода иноязычного текста).

*Анализ методической и лингвистической литературы, а так же литературы по вопросам теории перевода и опора на психологическую концепцию языкового сознания, позволили нам наметить такие теоретические знания, умения и компетенции, которые явятся основой для формирования обобщенной деятельности перевода иноязычного текста, для формирования метода получения рецептивной компетенции. К ним относятся умения:*

1) ориентироваться в формально – грамматической структуре языка;

2) выявить глубинную структуру с помощью поверхностной;

3) выразить глубинную структуру средствами родного языка.

Моделирование рецептивной деятельности предполагает выделение ее структурного состава, определяющего сложные связи элементов деятельности при функционировании. Составленная нами модель рецептивной деятельности и выделенные нами требования к предметно-специфическому содержанию послужили основой для составления программы экспериментального обучения обобщенной деятельности перевода иноязычного текста и формирования на основе вновь сформированного умения многоязычной рецептивной компетенции. Содержание обучения отражено в учебном пособии автора [16].

В экспериментальном обучении приняли участие студенты и аспиранты двух вузов: РГЭУ – «РИНХ» и РГУПС – всего 12 групп – от 8 до 18 человек в группе. Мы не имеем возможности изложить в данной статье содержание программы, организацию и результаты обучения. Подробное описание хода и результатов эксперимента приведено в других работах автора. Отметим лишь, что за 20–24 учебных часа студенты и аспиранты не только улучшили рецептивную компетенцию на изучаемом языке, но и обучились методу самостоятельного овладения обобщенной рецептивной компетенцией. Сформированность **обобщенной (многоязычной) рецептивной компетенции** проверялась следующим образом. Студентам и аспирантам было предложено перевести тексты с незнакомых им ранее иностранных языков – немецкого и французского. Студенты, опираясь на сформированную нами обобщенную рецептивную компетенцию, самостоятельно выделили предметно-специфические знания, необходимые для ориентировки в поверхностной (формально-грамматической) структуре незнакомого языка, работая с грамматическими справочниками относительно непродолжительное время (не более часа), а затем осуществили перевод со словарем текста с незнакомого иностранного языка (отрывков статей из газет «Le Figaro», «Mosckauer Deutsche Zeitung»). Результаты проведенного эксперимента подтверждают гипотезу о том, что формирование многоязычной рецептивной компетенции – это сложный процесс, осуществляемый на методологической основе компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Сформированность компетенций проявляет себя в деятельности. Студенты могут не осознавать собственное владение компетенциями, но они

могут уметь выполнять деятельность, требующую определенного уровня сформированности отдельных компетенций. Изменение всех **общих** компетенций практически невозможно измерить, да мы и не ставили такую задачу. Однако об изменении и развитии общих компетенций в результате экспериментального обучения можно судить по высказываниям самих участников эксперимента. Испытуемым после прохождения экспериментального обучения было предложено описать, чему они научились. Студенты и аспиранты, с различной степенью осознания, отметили развитие всех компетенций: общей (*способности учиться)* и специальной *коммуникативной языковой компетенции*. Приведем лишь малую часть ответов, отражающих развитие **познавательной способности**: «Большой объем материала усваивается быстро и легко благодаря обобщению функций»; «За короткое время разобрался в общих структурах предложений на разных языках, так как научился методу их анализа»; «Главной идеей является логическая связка слов в предложение, при этом в некоторых случаях значение слов может быть просто-напросто угадано с помощью применения этой системы»; «Применение данной методики в дальнейшем позволит мне основательно развить свои умения и использовать их для быстрого и грамотного перевода с разных иностранных языков»; «Как оказалось, правильно переводить не так уж и сложно, но заучивание правил абсолютно не помогало мне в этом раньше. Теперь смогу учиться правильно»; «У меня появился тип мышления, который необходим человеку, изучающему иностранный язык»; «Я ощутил в себе способности к изучению иностранных языков и желание изучать их *для себя,* а не для того, чтобы сдать экзамен»; «Теперь я смогу сама изучать иностранные языки»; «Процесс освоения и овладения материалом происходит естественно и не требует особых усилий, что еще можно пожелать?»; «Появилась уверенность в своих силах, желание самостоятельно начать изучать другие иностранные языки»; «Принципы, заложенные в данной методике, являются продуктивными и полезными в учебном процессе». «Я понимаю, что и как надо делать, и с каждым уроком результат становится все лучше и лучше. Это очень приятно».

Таким образом, цель данного исследования – определить условия для формирования новых качеств личности, в частности, ***познавательной способности***, и сформировать новую ***специальную многоязычную рецептивную*** компетенцию – была достигнута. Развитие познавательной способности явилось результатом освоения нового типа знаний, умений и навыков – обобщенных на уровне предмета и метода. В результате специального обучения у испытуемых изменились личностные характеристики: умение учиться, желание и способность познавать *другое, новое*; изменились профессиональные качества личности: а) появилось новое умение – получать информацию из текстов на различных иностранных языках; б) повысилась мотивация к освоению нового, прежде совершенно не знакомого материала (например, незнакомых ранее иностранных языков), уверенность в собствен-

ных силах и возможностях.

**Библиографический список**

1. **Общеевропейские** компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. – Страсбург: Изд. МГЛУ (русская версия), 2005, – 11 с.

2. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология. / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 480 с.

3. **Леонтьев, А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 400 с.

4. **Леонтьев, А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 536 с.

5. **Беляев, Б. В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – 227 с.

6. **Старков, А. П.** Обучение английскому языку в средней школе. (Методическое пособие к серии учебно-методических комплексов для 5–10 классов). – М.: «Просвещение», 1978. – 224 с.

7. **Мешков, О. Д.** О переводном и беспереводном методах обучения пониманию иностранного текста по специальности (в порядке дискуссии). – В сб.: Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М.: «Наука», 1976. – С. 26–38.

8. **Клычникова, З. И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: «Просвещение», 1973. – 224 с.

9. **Пассов, Е. И.** Основы методики обучения иностранным языкам. – М., изд. «Русский язык», 1977. – 214 с.

10. **Синев, Р. Г.** К типологии грамматических ошибок, допускаемых взрослыми учащимися, в процессе обучения чтению и переводу немецкого научного текста. В. сб.: Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М.: «Наука», 1976. – С. 38–47.

11. **Королев, С. И.** К вопросу об уровне беспереводного владения иностранной речью. В сб.: Вопросы методики обучения иностранным языкам. – Минск, 1968. – С. 13–17.

12. **Кусков, В. В.** О развитии навыков спонтанного понимания немецкого научного текста. // В сб.: Чтение. Перевод. Устная речь. – Л., «Наука», 1977. – С. 134–147.

13. **Евдокимова, Н. В.** Основы перевода. Учебное пособие для студентов всех специальностей. / Н. В. Евдокимова. – Ростов н/Д, 2004. – 160 с.

# РАЗДЕЛ V
# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

*УДК 378.14*

***Н. Е. Щуркова***

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПЕДАГОГИКИ НЕЖНОСТИ

*Вывеска дураков – гордость,*
*Людей посредственного ума – подлость,*
*А человека истинных достоинств –*
*возвышенность чувств, прикрытая скромностью.*
*(А. Суворов)* [2]

Бесполезно призывать к нежности педагога, детей, родителей, пока мы не найдем психологического механизма, обеспечивающего проявление нежности как формы активности, направленной в адрес любого объекта, в том числе такого, как человек.

*Нежность как форма прикосновения всегда плодотворна, потому что базируется на природой данных психологических сооружениях, определяющих неотвратимость соответствующего результата.* Их называют психологическими механизмами. Зарождение ее следует за рождением самой жизни первоначально в качестве защитного механизма. Ребенок рождается с неким потенциалом любви, который может быть раскрыт в течение всей жизни. Этот потенциал закладывается в тот момент, когда мать выделяет в своем субъективном мире место для своего будущего ребенка. Как творец новой жизни она испытывает любовь и нежность, чувство жалости и сострадания к маленькому, еще не рожденному существу.

Весь период беременности сопровождает будущую маму чувство неразрывной связи и близости с ребенком. Между матерью и ребенком рождается непосредственное ощущение близости, первый опыт соучастия в жизни малыша.

Пренатальная психология свидетельствует о том, что между будущим ребенком и матерью существует коммуникативная связь. Ребенок удивительно отзывчив на эмоциональные проявления матери, ее улыбку и доброжелательность, любящее отношение к маленькому существу самой мамы и окружающих близких, ласковые интонации, обращенные к нему. Каждая положительная волна материнских чувств и эмоций выводит младенца из обычного состояния инертности, вызывая у него ответные реакции. Меняется и поведение ребенка в ответ на проявляемые чувства матери, на ее голос, ласковые слова, поглаживание по животу. Уже в этот период малыш способен связывать свое по ведение с ними, испытывая чувство удовольствия. Пре-

натальная психология располагает данными, что шестимесячный эмбрион способен «мимикрировать» на заботливое и нежное отношение матери, воспроизводя материнские эмоции. Ребенок глубоко и интимно слит в своих ощущениях с телесностью матери. Именно на положительно-чувственной основе формируется глубокая связь матери и ребенка. И чем разнообразнее проявления нежности в этот период, чем большей экспрессивностью будут окрашены эти отношения, тем больше этих нежных стимулов будет узнавать ребенок после рождения.

Палитра нежных материнских чувств приобретает более яркие оттенки после рождения ребенка, особенно в младенчестве и раннем возрасте. Именно в этот период жизни нежное отношение матери к ребенку является наиболее сензитивным для формирования базовых основ личности, его отношения к окружающим людям и миру в целом. Именно в этот период между матерью и ребенком возникает прочная и тесная привязанность, которая порождает у малыша доверие к миру. Привязанность определяется как система эмоционального взаимодействия между матерью и ребенком, которая развивается наиболее интенсивно в первые два-три года жизни и служит базовой основой полноценного развития и формирования личности. По современным данным, развитие привязанности начинается с момента рождения, когда каналы эмоционального обмена, представляющие собой сенсорные системы, – тактильный, обонятельный, вкусовой, слуховой, зрительный – у ребенка и матери настроены друг на друга.

К моменту рождения ребенка прочно укореняется узнавание друг друга, что значительно облегчает связи между ребенком и матерью. Входя в мир, ребенок начинает интуитивно воспроизводить во взаимоотношениях с матерью ее эмоциональные реакции: улыбаться, радоваться материнским прикосновениям, воспроизводит ласковые интонации ее голоса и нежное воркование матери. Мать, ласково общаясь с ребенком, старается вызывать у него положительные эмоциональные реакции: улыбку, смех, позитивную вокализацию звуков, фиксацию взгляда на ее лице, стараясь максимально продлить эти светлые промежутки, необходимые для успешного развития малыша. И он «отвечает» ей тем же, только его проявления нежности весьма своеобразно выражаются в «комплексе оживления» или «эмоционально-положительном комплексе» (Н. М. Щелованов), когда трехмесячный малыш радостно улыбается, сопровождая свои положительные эмоции двигательной активностью. Ребенок запоминает ключевые эмоциональные взаимоотношения с матерью, причем не только действия матери, но и сопровождающие их звуки, предметы, запахи. Малыш, имеющий опыт таких нежных взаимодействий, привыкает к материнской поддержке и рассчитывает на нее в неприятных или опасных ситуациях. Нередко «опытный» малыш предвосхищает и инициирует теперь уже сам приятные, доставляющие удовольствие и ему, и маме моменты взаимодействия

В эмоциональном обмене в первые недели и месяцы жизни между ребен-

ком и матерью наиболее важное место занимает тактильный контакт – это основа эмоционального опыта. Именно нежные прикосновения матери к ребенку, прижимание к груди гасят чувство беспокойства младенца, создавая у него ощущение опоры за счет теплоты тела матери и ее прикосновений. Именно тактильный контакт нейтрализует чувство тревоги малыша, успокаивает его и обладает наибольшим терапевтическим эффектом из всех видов контактов между ребенком и матерью. На протяжении первых нескольких лет жизни тактильный контакт с матерью остается наиболее эффективным «успокоительным» или тонизирующим средством для ребенка.

Уже в семимесячном возрасте малыш овладевает всеми тактильными контактами, которым «научила» его мама или близкие взрослые: целованием, обниманием, поглаживанием. Эти тактильные проявления малыша сочетаются с контактом глаз и радостной вокализацией звуков. Малыш как бы ведет диалог со взрослым, обмениваясь ласками и на своем детском языке говорит о том, как он любит взрослого. Так в эмоционально-ценностной сфере отношении малыша и мамы рождается любовь и нежность. Нежность – это форма проявления любви, которую ребенок воспринимает и учится ее проявлениям от матери и окружающих близких людей.

В обыденной жизни, освоив эти способы, ребенок использует их как «уловки», постоянно требуя к себе внимания и подтверждения родительской любви в таких житейско-обыденных ситуациях. Проиллюстрируем это примером: «Мамочка, прочитай мне, пожалуйста, сказку, ту самую, которую я больше всего люблю», – просит малыш маму. И никакие мамины упреки и уговоры о том, что эта сказка уже хорошо ему известна и он знает ее наизусть, не помогают. В чем причина такого таинственного явления? Почему малыш просит постоянно прочитать одну и ту же сказку? Удивительную разгадку этому дает Джанни Родари в своей книге «Грамматика фантазии». Он говорит о том, что сказка – это то средство, при помощи которого малыш может удержать около себя маму. В такие моменты духовного единения он чувствует себя комфортно и защищено, малыш наслаждается теплом материнского тела, может рассматривать, какое красивое мамино лицо, как шевелятся ее губы, как блестят мамины глаза, он может прикоснуться и погладить мамины волосы. И чем дольше длится сказка, тем больше он пребывает в состоянии неги. В этом маленьком акте взаимодействия проявляются нежные чувства любви. И пока длится сказка, незримые волны любви и нежности окутывают маму и малыша, укрепляя эмоциональные контакты, которые будут связывать мать и ребенка всю жизнь. Будучи явлением предметно-сенсорного порядка, нежность со временем качественно меняется, наполнясь духовным содержанием.

Ребенок не начинает любить первым, он отражает нашу любовь. Процесс воспроизводства нежности и материнского отношения к ребенку идет в ролевых играх у девочки в «дочки-матери». В таких играх «в семью» происходит конкретизация, воспроизведение и развитие не только компонентов

материнской сферы (кормление, укачивание, принятие на себя определенных обязанностей мамы), но и воспроизводится палитра нежных чувств, воспринятых в детстве девочкой от матери: жалости и сочувствия, ласки и нежности. Важно отметить, что в игре с куклой достигается высокий уровень запоминания и событий, и эмоциональных проявлений, и переживаний роли будущей матери, идентификация себя с ней, где моделируемая игровая ситуация дает возможность отработки не только мотивационных основ, но и повторения действий матери.

А далее это подкрепляется в нянчанье, где девочка уже реально воспроизводит опыт взаимодействия с младенцем в детском возрасте, начиная с четырех-пяти лет. Наиболее сензитивным периодом является возраст от шести до десяти лет. Именно в нянчанье появляется реальная возможность усмотреть во взаимоотношениях с младенцем источник богатства впечатлений и удовольствия, искренний эмоциональный отклик нежных чувств.

Ребенок исключительно чувствителен к тому, какие чувства передает ему мать. Первые впечатления о мире он получает через эмоции – чувственное восприятие. Поэтому «качество» эмоциональных связей с близкими взрослыми является фактором, определяющим его личностное и духовное развитие.

Но что происходит с ребенком, от которого отказалась или бросила мать, который волею судьбы оказался в доме ребенка или в детском доме? Причем оба этих учреждения для постоянного содержания маленьких детей, оказавшихся без семьи, представляют собой средоточие патогенных условий и факторов. Важнейшим из этих факторов является отсутствие или нарушение у ребенка глубокой и надежной эмоциональной связи с близким взрослым, чаще всего с матерью. Речь идет о материнской депривации, когда возникает хроническая эмоциональная недостаточность из-за невозможности полноценного эмоционального контакта с близким взрослым, которая обобщает в себе целый ряд негативных для ребенка явлений. Причем не так уж важно, отказной это ребенок, которого сразу после рождения оставила мать, или ребенок с ранним опытом жизни в неблагополучной семье, где нередко он подвергался плохому обращению, состояние которого отягощено переживанием разлук даже с такой «неблагополучной семьей».

Утрачивая связь с матерью, малыш теряет определенность окружающего его мира, он лишается понимания его устройства. Разлука с матерью и замена ее другой «тетей», ухаживающей за ним, вызывают у малыша состояние страха и сильные депрессивные реакции, когда ребенок много и безутешно плачет. Возможны и нарушения сна, питания, потеря веса, повышенная уязвимость к различного рода вредностям среды. В результате – полная утрата интереса к окружающему и чувство «никомуненужности».

Специфические условия жизни в «закрытом» учреждении, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, его эмоциональную сферу, которая является важнейшим компонентом поведения ребенка, его деятельности, его отношения к окружающему миру, окружающим людям

и самому себе. Пребывание ребенка в детском доме, лишение материнской нежности и любви формирует у него своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома. От семейного ребенка его отличают вялость и безразличие, пониженный фон настроения, безучастное отношение ко всему тому, что окружает малыша. Бедная гамма эмоций и однообразие и стереотипность их проявлений, экспрессивности их выражения в общении со взрослым. Да это и понятно, ведь всю полноту этих эмоций он должен был получить от матери и воспроизводить их во взаимоотношениях с ней. В результате – состояние тоски и безысходности в глазах ребенка, повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству.

В первые годы жизни ребенок, обделенный семьей, отличается от своего сверстника несвойственной детству пассивностью и равнодушием, отсутствием импульсивности в познании окружающего мира, радости общения с близким взрослым. Исследования показывают, что даже хорошие условия содержания детей в подобного рода учреждениях задают ребенку пассивную тенденцию в его поведении, и все то, что было от природы заложено в ребенке, в первые годы детства остается неразвитым в структуре личности. Это проявляется не только в детстве, но и накладывает отпечаток на всю последующую жизнь ребенка. Сиротство, как фактор, разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей ребенка социальной средой, с миром взрослых и сверстников.

Недостаток положительных эмоций, ласки, любви и нежности, которые получает ребенок от матери, приводит к тому, что он не усваивает эмоционально-положительный комплекс реакций, передаваемых ребенку только матерью. В результате этого дети нередко не понимают эмоционального состояния другого человека. Неумение понять поведение другого нередко вызывает отрицательные эмоции по отношению к сверстникам и отражается на взаимоотношениях с ними, что приводит к частым конфликтам и ссорам. Поведение детдомовского ребенка может характеризоваться чрезмерной импульсивностью, резкими эмоциональными перепадами настроения. Такие дети отличаются повышенной чувствительностью к различным внешним воздействиям, непредсказуемостью эмоциональных реакций на них: в случае неуспеха реагируют бурно, злятся, обижаются, плачут, пускают в ход кулаки, переносят свою неудовлетворенность и злость на окружение – детей, взрослых, предметы. Аффекты гнева, обиды возникают легко и повторяются часто в форме упрямства, негативизма, замкнутости, заторможенности. Все эти проявления возникают как следствие отсутствие проявления любви и нежности.

Условия жизни и воспитания детей в детском доме искажают общение взрослого с ребенком. Несмотря на то, что в детском доме ребенка постоянно окружает множество взрослых, ухаживающих за ребенком и удовлетворяющих его насущные потребности, у него не формируется чувства привязанности к ним так, как это происходит с матерью или кем-то из значимых для

ребенка взрослых. Это происходит вследствие того, что взрослые часто сменяют друг друга, их поведенческие программы, требования, отношение к ребенку редко совпадают. Вследствие чего происходит снижение интенсивности доверительности связей ребенка со взрослым, он все реже и меньше доверяет ему. В итоге это приводит к эмоциональной отстраненности от взрослых, «уплощенным» эмоциональным фоном общения: взрослый не так заинтересованно воспринимает все новое и интересное, что осваивает ребенок и чему он научается; не так живо радуется и огорчается его радостям и неудачам, не так стремится к поддержке его инициативы. Это происходит потому, что мать принимает ребенка безусловно, независимо от того красивый он или некрасивый, умный или глупый, с врожденными дефектами или без них. Мать радуется любым проявлениям ребенка, даже если их можно отнести к «безобразным».

*Пример. В автобусе одна молодая мама с восторгом рассказывает другой о том, что ее восьмимесячный малыш, проснувшись раньше мамы справил свои естественные потребности в кроватке и, желая разбудить маму, измазал ей все лицо своими естественными отправлениями.*

Понятно, что в детском доме этот факт не вызвал бы восторга ни у одной воспитательницы, потому что все, что прекрасно для матери в своем ребенке, нередко является безобразным в «чужом» малыше. «Заменяющая мама» не часто отмечает успехи и достижения ребенка, и даже ярко выраженные из них содержат в себе обедненное оценочное воздействие, без экспрессиивной эмоциональной окраски. Она редко оценивает результаты достижений ребенка в предметной сфере – самообслуживании, изобразительной деятельности, конструировании, дежурстве: «Молодец», «Хорошо», – в лучшем случае может услышать ребенок. Нередко среди оценок взрослого преобладают отрицательные, которые в свою очередь смещены в сферу дисциплинарных моментов.

Общение с «замещающей мамой» ограничено по эмоциональной наполняемости и сконцентрировано на отрицательном полюсе оценивания. В обыденной жизни чаще всего оно смещено из сферы практической активности ребенка в дисциплинарную. Это связано со специфическими условиями жизни ребенка в закрытом учреждении, где вся жизнь детей регламентирована определенным режимом дня, поэтому и регламентация поведения ребенка всегда более жесткая, чем в семье или любом другом образовательном учреждении.

Несмотря ни на что, у детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдается обостренная потребность во внимании и доброжелательном отношении взрослого, в человеческом тепле, ласке и нежности, положительных эмоциональных контактах. Если этого не происходит, то ребенок лишается важного для него психического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, глубокой привязанности к людям.

Дефицит общения со взрослым нередко приводит к появлению компенсаторных форм поведения, которые развиваются чаще всего у детей дошкольного возраста вследствие эмоциональной депривации. Компенсаторные формы поведения определяются как такие формы поведения, которые замещают в той или иной степени недостаток эмо циональных стимулов. Все эти формы по-разному проявляются в поведении детей, но объединяет их одно и тоже обстоятельство – недостаток эмоциональных связей со взрослым, недостаток тактильных и визуальных контактов, проявления любви, ласки и понимания. Все компенсаторные формы поведения имеют свои условные названия и характерологические черты своего проявления. Ребенок с «избегающим» типом поведения нередко сторонится общения со взрослым и сверстниками, у него не сформированы даже наиболее простые способы тактильного и визуального контакта. Поведение такого ребенка нередко напоминает «загнанного в угол волчонка», у которого наблюдается избыток оборонительных реакций по типу ухода или избегания, нередко проявляется вербальная и невербальная агрессия – он может обзываться, плеваться, бросаться кубиками. Часто такой ребенок в группе напоминает изгоя. Отстраненный от деятельности, он всегда держится напряженно по отношению ко взрослому, предпринимающего попытку приобщить его к общей групповой деятельности. Чаще всего такой тип поведения наблюдается у отказных детей с осложненным опытом депривации. И даже с хорошо знакомым взрослым, который заботится о ребенке и удовлетворяет его потребности, формы проявления привязанности являются крайне редкими.

Самый распространенный тип компенсаторного поведения – это «цепляющийся» ребенок. У таких детей наблюдаются устойчивые формы привязанности через тактильные контакты (пристраивание, прижимание, обнимание взрослого, прикрепление к нему). Такой ребенок без внутренних препятствий вступает в контакт с «чужими» людьми, легко называет их «мамой» и пытается обеспечить тактильную близость со взрослым: забирается на колени, обнимает, прижимается, берет за руку. Такую форму общения психологи называют ситуативно-личностной. То есть общение со взрослым происходит не по поводу совместной деятельности, а по поводу тактильного контакта со взрослым. Такой характер общения примитивен и ребенок может часами находиться рядом со взрослым, упорно стремится сохранить этот контакт. Ребенок с таким типом поведения чрезвычайно зависим от взрослого и в его отсутствие напоминает «слепого», нуждающегося в поводыре.

Дети с «недифференцированными привязанностями» отличаются глубокой задержкой эмоционального развития. У такой категории детей не наблюдается привязанности ни ко взрослому, ни к сверстникам. Поведение такого ребенка напоминает челнок, снующий из одного угла комнаты в другой.

Дети с двойственным типом поведения имеют гораздо более сложные формы организации поведения, чем предыдущие. У ребенка с подобным

ревностного отношения может проявлять агрессию не только по отношению ко взрослому, но и к сверстнику, который является его конкурентом в общении. Поэтому дети с таким типом поведения часто конфликтуют, дерутся, ссорятся со сверстниками. Таким своеобразным проявлением ребенок пытается воздействовать на «своего» взрослого, стимулируя его пристальное внимание к себе.

Таким образом, обстоятельства, связанные с отказом матери от ребенка после рождения, неблагополучная ситуация в семье в период раннего детства, жизнь в государственном учреждении в условиях дефицита индивидуального внимания, неудовлетворение потребности ребенка в ласке, любви, нежности и понимании, избыток педагогических воздействий формируют из воспитанника детского дома личность, которой свойственен определенный, присущий именно выпускникам этих учреждений, набор психических качеств: отчуждение, неприятие себя (аутонегативизм), неразвитые индивидуальность, социальный интеллект, инфантилизм, которые проявляются в дальнейшем в аномалиях поведения. Совокупность перечисленных качеств и представляет собой социопатический характер выпускника детского дома. Отсутствие нежности может навсегда деформировать личность, устранить или скорректировать которую впоследствии практически невозможно.

Теперь мы знаем, что механизмом, обусловливающим нежное прикосновение, является атрибутивное представление объекта отношения, сложившееся в сознании субъекта. Субъект, зная свойства объекта и проецируя влияние своего воздействия на объект с таким свойством (хрупкий, ломкий, тонкий, слабый, боязливый, пугливый, самолюбивый), регулирует характер своего воздействия, адекватно такому образу выстраивая собственные действия.

Образ человека как обладателя тонкой и ранимой души, который формируется в сознании ребенка в процессе воспитания, определяет установку нежного прикосновения к любому человеку. Если нет такого представления о феномене человека, нет базы для формирования самых разных форм нежного проявления.

А образ нежности в сознании – установка, определяющая в ситуации будущего действия субъекта характер этих действий. Установочный механизм руководит человеком, как только человек обнаруживает «жизнь» и «человека» в объекте своего воздействия. Посмотрим на руки старшеклассниц, работающих на уроке с объектом «морской ёж»: осторожные нежные движении, контролируемые действия тихое касание природного чуда.

Неплодотворно укорять детей в грубости, так как они не способны поменять грубые формы на мягкие, пока в их сознании отсутствует образ ранимой души, которая есть у каждого человека.

типом поведения наблюдается глубокая привязанность к близкому, «своему» взрослому, при которой нормальная привязанность ко взрослому сочетается с приступами ревности и агрессивных проявлений в адрес взрослого в случае, если он занимается с другим ребенком. Здесь постоянно идет борьба противоположных чувств – любви и ненависти. Такой ребенок на почве

***Там, где нет Человека, неоткуда взяться нежности***

Помня о подражании, свойственном детям, о зеркальном отражении, свойственном партнерскому общению, о том, что социальный опыт обретает ребенок из окружающей социальной среды, педагог вынужден примириться с разухабистой грубостью детей – пока сам не откажется от собственной жесткости.

*– Почему ты говоришь «башка» вместо «голова» и «зенки» вместо «глаза»? - спросили мы подростка.*

*– Все так говорят.*

*– А почему все так говорят?*

*– Чтобы быть «крутым»... – таков ответ сегодняшнего милого и славного школьника, строящего свое поведение согласно образу человека, сложившемуся в его сознании.*

Истоком нежности как проявляемого отношения является именно этот представленческий образ, родившийся в процессе проживания жизни и взаимодействия с людьми, а также сложившийся через восприятие художественного образа, представляемого нам искусством.

И. Сушков [3] называет такой образ, моделированный педагогами, третьей реальностью взаимоотношений между людьми, имеющей большую силу влияния на поведение человека. Подчеркнем: она созидается педагогом в контексте воспитательного процесса.

Эта реальность складывается через восприятие голоса человека (мягкий, жесткий, мелодичный, квакающий, резкий, вульгарный, чистый, звонкий, глубокий и т. д.), пластики (неуклюжий, вялый, суетливый, медлительный, спокойный, взрывной, уверенный и т. д.), мимики (гордый, равнодушный, злой, агрессивный, добрый, открытый, веселый, печальный и т. д.), внешнего обрамления (одежда, манеры, предметное обставление и т. п.), и, наконец, через восприятие поведения как системы поступков человека и качества его предметной деятельности.

Представление о картине проживаемых событий душой другого человека, воздействие на которого мы производим, регулирует характер воздействия на этого другого человека. Короче: мое знание о том, что происходит с человеком или что произойдет с ним при воздействии на него – «Каково ему, когда с ним так обращаются?» – становится двигателем поиска определенной формы воздействия. И желание быть нежным порождается именно данным представлением и является не чем иным, как заботой о комфортном психологическом состоянии души.

Представление (как образная картинка, возникшая в воображении при одном только зарождении желания выйти на взаимодействие с другим

человеком) есть психологический регулятор создания формы воздействия.

– *Как себя чувствуете?* – вошло в традиционные формы поведения.

– *Как идут ваши дела?* – стало формой профессионального общения людей.

– *Нужна ли помощь?* – звучит выражение заботы о ходе жизни и текущих дел.

– *Вы, как всегда, прекрасны!* – создается психологическая поддержка.

– *Осторожнее!* – проявляется забота о человеке.

При наличии образа другого человека как носителя души становится естественным и простым открытое выражение своего отношения к человеку в самых разных ситуационных событиях, например: *«Я скучал по тебе»* или *«Как я рад видеть тебя!»* или же *«Мне так тебя не хватало!»*.

Век компьютерных технологий вторгается в жизнь с чудовищными технизированными формами речевого общения и разрушает достижения культуры. Говорят «пересечемся» вместо «встретимся», когда договариваются о встрече, как будто речь идет о механических телах. Прощаясь, бормочут «давай, двигай», как если бы имели в виду двигатель внутреннего сгорания – не человеческую душу.

***Атрибутивный образ,*** порождающий установку, диктует нам иное поведение. Наше внутреннее зрение предоставляет нам облик боли, страдания, обиды, оскорбления, но и радости, любви, понимания, ума, добра человека вообще, человека как такового. Согласно этому облику мы выстраиваем свое воздействие, предполагая, что станется с человеком, каково ему будет после нашего воздействия. И мы невольно ищем тонкие способы прикосновения к душе человека.

Если такой механизм сформирован в структуре личности, нежное отношение к человеку существует в своей потенциальности и проявит себя действительно при обеспеченности рядом адекватных нежности умений. Ежели такого механизма не смогли сформировать у ребенка воспитатели, то бесплодны их усилия заставить ребенка стать нежным.

Принято считать, что нежность свободна, как любовь, как интерес, как альтруизм: либо нежность: улыбка, ласковый взгляд, мягкие интонации, лексика высокого уровня; либо жесткость: строгий взгляд, четкие императивы, грубый лексикон, резкая пластика, устрашающая поза. Следовательно, либо мы наблюдаем комфортность в общении людей, либо нам приходится защищаться от постоянного посягательства на наше достоинство:

*Ты куда идешь?..*

*Разве нам в эту сторону надо повернуть?*

*Какие глупости! Ты совсем потерял мозги?...*

*А я думала, что это не так... Я ошибалась ?*

*Принеси мне утюг – нужно белье погладить.*

*Ой, я прямо пугаюсь, когда раздается приказ в мой адрес.*

При дефиците нежности мы вынуждены изучать и осваивать приемы

этической защиты и быть всегда настороже (наше лицо принимает злое, сердитое, озабоченное, закрытое выражение), чтобы не растеряться и дать отпор беспричинной агрессии. Человек как самый сильный раздражитель вызывает защитную реакцию при малейшем подозрении на посягательство.

Но в жажде нежного отношения и обольщаясь постоянно мы все-таки открываемся другому человеку, ожидая понимания, соучастия и... нежности.

*– Я иногда вижу во сне дивные стихи, во сне они прекрасны, но как уловить, что пишешь во время сна. Раз я разбудил бедную Наташу и продекламировал ей стихи, которые только что видел во сне, потом я испытал угрызения совести: ей так хотелось спать.*

*– Почему вы тотчас же не записали этих стихов?*

*Он посмотрел на меня насмешливо и грустно ответил:*

*– Жена моя сказала, что ночь создана на то, чтобы спать, она была раздражена, и я упрекнул себя за свой эгоизм. Тут стихи и улетучились* [1].

Одни обольщаются, другие не понимают, третьи не умеют. И всё это завязывается в один психологический узел, развязыванием которого нам и приходится заниматься всю жизнь. А называем мы это трудностями общения.

Педагогика давно открыла методику снижения накала трудностей. И назвала это опосредованным воздействием. Опосредованное воздействие – это воздействие, производимое педагогом посредством избранного тщательно подобранного предмета, через взаимодействие с которым мы воздействуем на человека.

Так как средство нейтрально, благодаря его использованию педагог смягчает воздействие. Если удается подобрать оптимальное средство, то педагогическое воздействие обретает сильный эффект. Удивительно, что самое простое грубое средство произвести может нежнейшее прикосновение.

*– Давай вымоем пол, пока мамы нет...*

*– Ты говорил, что мечтал побывать в театре... Вот – билеты в театр...*

*– У меня оторвалась пуговица... Ой, ты пришила пуговицу?! Спасибо.*

*– Спасибо вам за урок. Я видела ваши думающие глаза. Это доставило мне так много радости...*

Итак, можно ставить далее вопрос о месте локализации нежности: где она обитает в личностной структуре и каким пользуется аппаратом для своего выявления.

Способ нежного прикосновения (нежность как воздействие) располагается на кончиках пальцев, в голосовых звуках, в лексиконе человека, в мимике и излучающих свет глазах, в общей пластике и отдельных жестах. Способность нежного прикосновения своим обита лищем избирает весь психофизический аппарат человека – овладевавшее умениями выражать нежность в тот момент, когда душа проживала отношение нежности к кому-либо или чему-либо. В обнаружении данного положения нет ничего удивительного, если понимать тело человека как место, где встречаются натура и культура.

Проживаемая нежность (нежность как проявляемое отношение и как

реактивное отношение) локализуется в сфере эмоциональной. Понятно, что напрасно ожидать нежности от эмоционально глухого. Нежность формируется, в основном, через эмоциональный канал воздействия, хотя нельзя исключать значительной роли практических действий, обусловленных развитием моторно-двигательной системы организма, и точно также нельзя исключать мышления, участвующего в создании обобщенного образа человека.

Если же смотреть на нежность с другой стороны – с позиции аксиологической, то нежность есть характеристика связи человека с каким-либо объектом, ценность которого безусловна для субъекта нежности и расположена в личностной структуре человека.

Там, где отсутствует ценность, нет места нежности.

***Сначала ценность – потом нежность***

Переживание нежности свидетельствует, что мы находимся в поле ценностных отношений, потому что сама по себе нежность есть ценностное отношение. Однако в момент проживания неблагоприятного состояния возникают трудности с восприятием ценности: субъект отторгает все, что вторгается в проживание неблагоприятного состояния: ему кажется, что не нужны уже близкие, не нужна работа, не пахнут благоухающие цветы и нет искренности в словах людей. Неблагоприятное состояние – это высокий забор, за которым располагаются ценности жизни и который препятствует восприятию и принятию их. Нежность играет свою уникальную роль – она снимает блокаду, расширяет жизненные горизонты, помогает открываться новым ценностям. Педагог свободно вступает во взаимодействие с детьми, как только блокирующее неблагоприятное состояние будет снято. Только нужна профессиональная оснащенность педагога проявлять нежность по отношению к ребенку. И потому можно утверждать обратное:

***Сначала нежность – потом ценность***

Обращение к нежной педагогике становится необходимостью, так как словами не передается ценность другому человеку так, чтобы она стала и его ценностью. Можно лишь рассказывать о своих персональных ценностях, не затрагивая внутренний мир этого другого. Близкая позиция субъектов, порождаемая проявленной нежностью, допускает сопереживание ценности другого и в этот момент проживание ценности как собственной ценности.

Вызывают горькое недоумение бюрократические официальные рекомендации, предписывающие приказным порядком формировать у детей «ценностные ориентации», но где ни слова не говорится о том, что реальность их становления напрямую зависит от взаимоотношений «педагог – дети» и «дети – дети» и что одновременно с осмыслением данной воспитательной задачи должно производиться осмысление от

ношения к ребенку и способов его выражения, а также взаимоотношений между детьми и форм их проявления.

Надо напрямую признать, что педагоги, не владеющие искусством нежного прикосновения к личности, а значит, исключившие нежность как отношение из воспитательного учреждения, не способны (объективно!) исполнять управленческие приказы, какими бы грозными ни были чиновничьи распоряжения.

Воспитание зависит от профессионализма тех, кто воспитывает.

И свободно от прямых начальственных указаний, ибо не подчинен государству психологический механизм становления личности.

Итак, благодаря очерчиванию психических механизмов педагог логически может вывести принципиальные общие руководства к своей профессиональной деятельности.

**Во-первых:** нежное прикосновение к человеку рождается там и тогда, где и когда ребенку представлен ***образ человека*** как носителя тонкой души, сложного внутреннего мира, воздействие на которого сказывается на общем состоянии и жизни человека.

*Вспомним тонкий и нежный облик балерины Галины Улановой. Произведем исторический экскурс: как много девочек, девушек и взрослых дам, неся в душе этот милый образ, невольно культивировали нежное отношение как непременное достояние развитого человека.*

Однако он есть часть единого ценностного представления о мире, он формируется лишь при условии восхождения детей на уровень обобщения, овладения детьми ценностным восприятием мира. А значит, методика работы с детьми основывается на ценностно-ориентированном подходе к организации воспитательного процесса, позволяющем детям обнаруживать ценность человека везде и всюду в окружающей их жизни.

Посмотрим на юношей, четкими и тонкими движениями производящих предметные действия. За учениками не нужно контроля, их действия ценностно-ориентированы: рядом – жизнь, человек и его здоровье. Потому так осторожны нежные движения рук.

**Во-вторых**, нежность как форма проявляемого отношения должна быть обеспечена наличием множества ***умений*** выстраивать данную форму, а следовательно, нуждается в специальном оснащении детей такими умениями и опыта их практического воплощения и выступает как предмет освоения, усвоения и овладения в системе воспитания детей. Методика нежной педагогики – праксиологическая методика, оснащающая детей жизненным опытом оспособить ребенка, входящего в мир взрослой жизни, всей системой жизненно важных умений.

**В-третьих**, проживание нежности как ответной реакции на производимое объектом либо субъектом воздействие рождает потребность в нежности, содействует становлению и развитию отношения ребенка к самому себе как человеку, т.е. достоинству личности. Методика нежной педагогики -

методика триумфа личности ребенка.

**В-четвертых**, нежность как удивительный социально-психологический феномен должна быть включена в содержание воспитания и стать объектом *осмысления* детьми роли этого феномена в жизни человека и собственной жизни личности. Потому методика нежной педагогики – методика философического воспитания.

***УДК 370.12***

***Л. А. Барановская***

## К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В инновационной культуре меняется соотношение механизмов управления поведением людей – с нормативных на ценностные, что связано с общей тенденций перехода развития общества к ценностной парадигме. Данная ориентация объективно сказывается и на развитии образования, основным смыслом которого сегодня является создание условий для саморазвития личности как высшей ценности. В этой связи происходит актуализация аксиологического подхода к исследованию проблем педагогической теории и практики.

Так, аксиологический подход к сущностному пониманию социальной ответственности позволил выявить место социальной ответственности в ряду «культурных регулятивов» деятельности и поведения человека и говорить о ней как о ценности – общечеловеческой, государственной, общественной, личностной.

Вместе с этим более глубокое осмысление сущности этого феномена требует рассмотрения структуры социальной ответственности как ценности таковой.

Обратимся к рис. 1 и проанализируем его с точки зрения структурного построения социальной ответственности как ценности.

С позиции аксиологического подхода человек как высшая ценность является носителем ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения. Следовательно, перечисленные понятия можно рассматривать в качестве структурных компонентов ценности, что соответствует общепринятому делению структуры ценностных ориентаций на когнитивную, эмоциональную и деятельностную подсистемы.

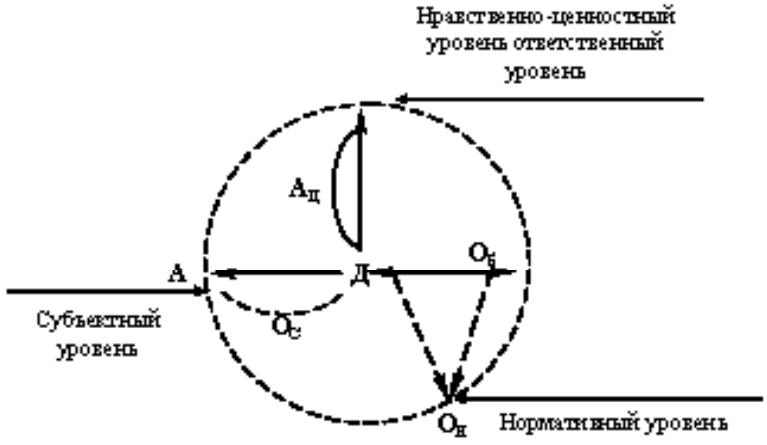



***Рис. 1.*** Ценностная структура социальной ответственности, **где** $О_Н$ **– нормативная ответственность,** Д **– деятельность,** Об **– общение,** $О_С$ **– субъектная ответственность,** $А_Ц$ **– активность (сверхнормативная),** СОП **– социально ответственное поведение.**

**Конкретизируем указанные понятия.**

**В педагогической аксиологии ценностное сознание определяется как форма отражения и проектирования реальной жизни людей, их устремлений в будущее с учетом родового опыта и переживаемой индивидом личной судьбы с позиций всеобщего блага. Ядром ценностного сознания являются знания и представления о ценностях [1].**

**При этом процесс развития ценностного сознания рассматривается во взаимосвязи с личностным развитием, так как только осознающая личность способна осуществить ценностный способ управления своим поведением, своей деятельностью (Ж. П. Сартр).**

Отношение в философии и психологии рассматривается как ценностная позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора и включает в себя индивидуальную и общественную составляющие. Общественная составляющая – это идеалы социума и культуры, а индивидуальная отражает наличие активной внутренней позиции личности, основанной на ее переживании и принятии (отвержении) ценностей и идеалов социума и культуры.

Структура ценностного отношения представлена и в философии, и в психологии как многоуровневая. Так, В. Н. Мясищев, изучая отношение в динамике, определил следующие уровни его развития: условно-рефлекторный (наличие первоначальных – положительных или отрицательных – реакций на различные раздражители); конкретно-эмоциональный (реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и другими); конкретно-личностный (возникает в деятельности и отражает избирательное отношение к окружающему миру); собственно-духовный (со-

циальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности) [2].

Как видим, ценностное отношение возникает у человека только на конкретно-личностном уровне. Появление отношения порождает личностный смысл (субъективное значение) объективных значений, который в свою очередь отражает мотивы поведения и деятельности личности.

**Ценностное поведение не дано человеку априори, оно обусловлено его социальным бытием. В ценностном поведении находят отражение как личностные, так и социальные ценности, обобщающие опыт совместной жизнедеятельности людей. Ценностное поведение определяется внешними (нормативными), и внутренними (ценностными) ориентациями. Норма при этом выступает основанием поведения.**

**Ценностное поведение основано на ответственности. Человек сам следит за соблюдением норм и несет ответственность за свои поступки в первую очередь перед самим собой – «ответственный за». Регуляторами ценностного поведения являются общезначимые ценности (любовь, честь, совесть и др.), основанные на эмоциях. Отсюда ценностное поведение, основанием которого являются ценностное сознание, ценностное отношение, – это всегда эмоциональное поведение.**

**Резюмируя изложенное, еще раз подчеркнем, что *в более общем виде структурными компонентами ценности являются ценность знания, ценность отношения, ценность деятельности.***

**Как же представленные выше компоненты соотносятся с компонентами ценностной структуры социальной ответственности? Рассмотрим нашу структуру (рис. 1) с позиции студента – как субъекта социальной ответственности и как носителя ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения.**

**Первым компонентом в структуре социальной ответственности является нормативная ответственность.** Ценностные механизмы управления поведением, как говорилось, не только не утрачивают, а наоборот, включают в себя нормативную регуляцию. По утверждению С. Л. Рубинштейна, только то, что переживается человеком как должное, становится предметом его личных устремлений, личностно значимым. Данное утверждение ученого является отправной точкой анализа компонента нормативной ответственности.

Для студента как субъекта социальной ответственности нормой являются его обязанности, которые определяются и закрепляются законодательно, в частности Законом РФ «Об образовании». Кроме того, каждый вуз имеет право устанавливать дополнительные нормы в соответствии со своим уставом. Студент должен знать свои обязанности (нормы), осознавать их необходимость для себя и для других, переживать и выполнять их.

Первостепенной обязанностью студента является овладение знаниями, умениями, навыками избранной им специальности. Личность, писал К. Маркс, которая по условиям жизни имела возможность для интеллекту-

ального развития, обязана знать то, что возможно знать, что теоретически доступно для ее времени. Набор необходимых знаний, умений, навыков как система показателей и критериев образовательного результата устанавливается государственным образовательным стандартом той или иной специальности. В некоторых случаях этот набор может быть дополнен или уточнен в соответствии с особенностями региона или самого вуза. Следовательно, овладение знаниями, умениями, навыками избранной специальности – это обязанность студента, ответственность за реализацию которой возлагается на него государством и обществом.

Осознание студентом необходимости успешного овладения основами будущей профессиональной деятельности выражается в понимании и признании им ценности самих знаний, благодаря которым он может не только освоить избранную специальность и затем совершенствовать квалификацию на протяжении всей жизни, что будет гарантировать ему постоянную занятость на рынке труда, но и оставаться человеком – осознавать зависимость своего блага от блага других, что значит учитывать гуманитарную направленность своих действий и поступков по отношению к окружающей действительности и прежде всего к другим людям. Признание студентом ценности знания свидетельствует о том, что он принимает на себя ответственность за уровень своей квалификации и образования, что в свою очередь повышает его мотивацию учения, проявляющуюся: в стремлении «добраться до сути» изучаемых предметов, явлений; в овладении способами решения проблемных задач; в «добывании» знаний, в овладении умениями самообразовательной деятельности и их совершенствовании.

**Последнее особенно актуально в связи с практическим решением вопроса об образовании «на протяжении жизни», или, по выражению членов международной комиссии ЮНЕСКО по определению стратегий развития образования в мире, «учиться быть» («learning to be»). Это означает, что у человека должно быть «постоянное желание учиться и создавать себя», с тем чтобы обеспечить «оптимизацию профессиональной мобильности» в будущем [3, с. 35]. Основой приобретения нужных для жизни знаний, считает Л. Н. Коган, всегда было, есть и будет самообразование [4]. Самообразование трактуется как «процесс, который приводит к превращению информации в знание» [5].**

В нашем понимании, *самообразование – это самоуправляемая творческая познавательная деятельность человека, направленная на приобретение им умений находить и преобразовывать новую информацию в полезное знание.* Овладение этими умениями рассматривается нами как еще одна важная обязанность студента, поскольку принятие на себя ответственности за уровень своей квалификации и образования подразумевает обновление имеющейся квалификации как непрерывный процесс, стимулирующий человека и позволяющий ему овладевать нужными знаниями, умениями, навыками, которые требуются ему на протяжении жизни. Иными словами, *основанием принятия*

*на себя ответственности за уровень своей квалификации является потребность человека в постоянном пополнении и обновлении знаний ввиду своей неудовлетворенности их наличным уровнем, каким бы высоким он ни был.*

Овладение специальностью не исчерпывается только знанием фактического материала, новейшей научно-технической информации, умениями и навыками. Помимо этого требуется усвоение запаса социокультурных знаний. Иначе говоря, уровень овладения знаниями, умениями, навыками будет ограниченным без погружения в реальную жизненную среду с присущим ей разнообразием социокультурных традиций и представлений о «должных» нормах, ценностях и правилах поведения.

**Фактически речь идет о социализации личности, о включении студента в социальные отношения путем активного усвоения им социального опыта с тем, чтобы воспроизводить его в последующем в своей деятельности. В философии образования под социальным опытом понимается определенная система ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущая данному обществу, социальной общности [6]. Так, совместная деятельность и общение субъектов образовательного процесса в вузе (преподавателя и студента, студента и студента) регламентируется прежде всего нормами, прописанными в Законе РФ «Об образовании», и локальными актами – уставом вуза, коллективным договором, правилами внутреннего распорядка.**

Современное педагогическое мышление расширяет границы значения понятия социализации от «становления личности в социуме» до ее «активной культурной деятельности» [7] и вменяет ей (социализации) социокультурные функции.

В связи с этим заметим, что нормативная составляющая ценностной структуры социальной ответственности непременно включает в себя усвоение студентом как субъектом социальной ответственности социокультурного опыта, для того чтобы, во-первых, становиться личностью, культурным человеком и, во-вторых, воспроизводить этот опыт в своей дальнейшей деятельности, прежде всего профессиональной. По мнению многих руководителей компаний, директоров фирм, промышленников, наиболее важным критерием при приеме человека на работу сегодня является его способность адаптироваться к будущим требованиям и облику организации [8].

Таким образом, нормативная ответственность как структурный компонент социальной ответственности включает в себя в общем виде знание субъектом социальной ответственности своих обязанностей (норм), осознание ценности их содержания для себя и других. Студент как субъект социальной ответственности должен: знать, осмысливать, понимать и рефлексировать по поводу разнообразной информации, относящейся к его будущей специальности, продумывать способы нахождения новой информации с тем, чтобы преобразовывать ее в полезное для себя знание; иметь представление о ценностях; знать, осмысливать, понимать, принимать и рефлексировать

по поводу разнообразной информации о человеке как высшей ценности и его духовном мире; знать, осмысливать, понимать, что такое социальная ответственность, принимать ее; знать, осмысливать, понимать, принимать традиции отечественной культуры.

**Следующий структурный компонент – субъектная ответственность,** который, с одной стороны, отражает степень значимости нормы для студента как субъекта ответственности, то есть его отношение к норме, а с другой – уровень развития самого отношения как показатель смыслового развития личности студента как субъекта социальной ответственности.

И в философии, и в психологии отношение изучается во взаимосвязи с эмоциональной сферой личности. Эмоциональное состояние человека представляет собой существенный механизм регулирования человеческой деятельностью, составляющими которого являются эмоциональная реакция, эмоциональное состояние, эмоциональное отношение. Наиболее содержательным из перечисленных составляющих является эмоциональное отношение, выражающееся в стремлениях, желаниях, целеполагании.

Так, отношение студента к своим обязанностям (нормам) и уровень ответственности за них напрямую зависят от того, к чему он стремится, какие цели ставит перед собой, каких результатов хочет достичь, т. е. от личностного смысла, который лежит в основе его отношения к себе, к другим людям, к окружающей действительности.

Возникновение ценностного отношения у человека, как было показано, возможно только на конкретно-личностном уровне, однако и на этом уровне оно еще неустойчиво и носит избирательный характер, что свидетельствует о неустойчивости самой ценностно-смысловой сферы личности.

Например, студент ответственно относится к своим обязанностям, активен и даже «свернормативно» активен: стремится добраться до сути изучаемых явлений, предметов; продумывает новые способы нахождения полезной информации; стремится овладеть умениями и навыками своей будущей специальности – словом, учеба в вузе для него значима и он сам отвечает за свое учение, т. е. обладает субъектной ответственностью. Но при этом источником мотивации его активности и основанием ответственности, как выясняется, выступает достижение собственного жизненного успеха. Налицо доминирование индивидуальной, прагматической составляющей отношения, направленной лишь на благо себе. Как отмечает Б. С. Братусь, порой внешне привлекательные и даже возвышенные намерения на самом деле имеют эгоцентрический характер, например самосовершенствование, если оно направлено исключительно на собственное благо [9, с. 101–102]. В данном случае сверхнормативное отношение студента к своим обязанностям рассматривается нами как характеристика ответственного поведения. Но для определения социально ответственного поведения этого недостаточно, необходимы гуманистическая направленность субъектного побуждения поведения и социальная значимость его последствий.

Другой пример: студент учится удовлетворительно, хотя и старается учиться лучше, но у него не всегда получается, потому что он вынужден работать, чтобы оплачивать свое обучение. Его родители не имеют материальной возможности помогать ему. Обучение в вузе для этого студента так же значимо, как и для первого, с той разницей, что он хочет приобрести желаемую специальность для того, чтобы помогать своим родителям. Результат своей деятельности, таким образом, он намерен направить не на собственную выгоду, а на благо других людей, пусть пока еще только самых близких ему. Родители здесь являются определяющим смысловым моментом отношения данного студента к действительности. Иными словами, возникает отношение к другому человеку как самоценности, но оно носит избирательный характер и распространяется лишь на «своих». И в этой ситуации речь идет только об ответственности студента, которая выступает как эмоционально-чувственное восприятие себя как члена своей семьи.

В этом контексте возникает вопрос: что требуется для того, чтобы поведение человека было гуманистически направленным, «ответственным за», и его последствия имели бы социальную значимость? Согласно К. Р. Роджерсу, необходимо создание «реально существующего отношения», при котором «другой человек может успешно искать эту реальность в себе». Понятие реально существующего отношения трактуется автором как ценностное отношение к другому человеку, а фраза «искать реальность в се- бе» – как способность индивида использовать указанное отношение для своего «неизбежного» развития, что выражается в стремлении перестроить свою личность и свое отношение к жизни, сделав его более зрелым [10, с. 219], более «ответственным за».

В русле рассуждения формирование социальной ответственности у студента представляется как процесс переориентации его сознания как индивида, «ответственного перед», на сознание субъекта, «ответственного за». Результатом процесса должно стать осознание и принятие себя субъектом социальной ответственности, что проявляется в социально ответственном поведении – третьем структурном компоненте социальной ответственности.

Социально ответственное поведение требует от субъекта осмысленных, мотивированных действий и поступков, направленных на благо другого человека, общества, самого себя. Социально ответственное поведение ценностно, поскольку поведением человека управляют интериоризированные им ценности социума. Субъекту социальной ответственности не нужен внешний контролер, он сам отвечает за свои действия и поступки прежде всего перед самим собой. В этом контексте социально ответственное поведение рассматривается нами как сознательно-волевые действия субъекта, совершаемые им ради личной ответственности и блага других людей, самого себя, общества в целом.

Такое понимание социально ответственного поведения свидетельствует о его гуманистической направленности и одновременно о духовно ориентиро-

ванной направленности человека как субъекта социальной ответственности, об осознании им ценностного аспекта своей деятельности и поведения.

Употребляя понятие «духовно ориентированная», а не «духовная» личность, мы тем самым подчеркиваем, что духовность – это высшая степень проявления нравственно-ценностной сущности человека и прежде всего по отношению к другим людям. Это тот уровень, когда личность способна выходить за свои собственные пределы, жертвовать собой. Чтобы достичь этого уровня, требуется в первую очередь большой разнообразный опыт – культурный, социальный, нравственный, эмоциональный, жизненный и другой. У студента такого опыта пока еще нет, так как он находится только на «начальной стадии в цепи зрелых возрастов» (Л. С. Выготский). Поэтому ориентировать студента на духовное становление, придать ему ценностный смысл – это стратегическая задача педагога, которая может быть реализована в процессе совместной деятельности и общения.

Результатом ориентирования выступает ориентированность студента на культуру, духовность, творческое освоение мира, что проявляется посредством: активного освоения различных сфер человеческой деятельности – учения, общения, труда, игры; использования потенциала этих видов деятельности для развития личности; реализации различных ролей личности; создания ценностей культуры, быта: собственных артефактов, творческих продуктов деятельности на основе привычно применяемых культурных норм; освоения опыта общения и группового взаимодействия; приобретения нравственного, эмоционального опыта сопереживания другим людям (эмпатии), помощи им; умения добиваться результатов в деятельности.

**Библиографический список**

1. **Сластенин, В. А.,** Чижакова, Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

2. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: Изд-во «ИПП», Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.

3. **Learning to Be.** – Paris, UNESCO, 1972. – 35 p.

4. **Коган, Л. Н.** Социология культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург, 1992.

5. **Зборовский, Г.,** Шуклина, Е. Самообразование – парадигма XXI в. / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.

6. **Игнатова, В. В.** Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография / В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000.

7. **Новые** ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – № 1 / Редактор-составитель Н. Б. Крылова. – М.: ВНИИМП – ВИТА, 1995.

8. **Лиинамайя Отала.** Задача обучения на протяжении всей жизни – вызов университетам / Лиинамайя Отала // Альма матер. – 1997. – № 4. – С. 24–29.

9. **Братусь, Б. С.** Аномалия личности / Б. С. Братусь. – М., 1988.

10. **Роджерс, К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция

А. А. Реана. – СПб: Питер, 2000.

*УДК 374.3*

***В. В. Игнатова, Е. Н. Мартьянова, В. С. Нургалеев***

# РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Уровень образования и квалификация специалистов являются одними из важнейших факторов социально-экономического и культурного развития общества. Будущий инженер, выпускник технического вуза, - это представитель одной из самых массовых профессий, специалист высококвалифицированного труда, хорошо знающий современную технику и технологию, экономику и организацию производства, умеющий пользоваться инженерными методами при решении инженерных задач и обладающий способностью изобретательства. Он принимает участие в производстве всех материальных благ общества – от продуктов питания и товаров повседневного спроса до сложных вычислительных машин и космических аппаратов. В настоящее время его труд носит коллективный характер и предполагает его непосредственное участие в руководстве каким-либо производственным подразделением или работу в команде специалистов.

Подготовка данного специалиста является многосторонней проблемой. В настоящее время наблюдается противоречивая оценка того, какими умениями и навыками необходимо владеть будущему инженеру для успешного трудоустройства, а также какой имидж инженера в большей степени предпочтителен для работодателя.

В теоретической модели подготовки будущего инженера Т. А. Николаева выделяет следующие основные компоненты раздела «Требования к инженеру»:

– профессиональную компетентность (сочетание теоретических знаний и практической подготовленности будущего специалиста, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые образовательным стандартом по направлению или специализации);

– коммуникационную готовность (владение литературной, деловой письменной и устной речью на родном языке; владение, как минимум, одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею; умение пользоваться компьютерной техникой и другими средствами связи и информации, включая телекоммуникационные сети; знание психологии и этики общения; владение

навыками управления коллективом);

– развитую способность к творческим подходам при решении профессиональных задач (умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разрабатывать план действий; готовность к реализации плана и ответственности за его выполнение);

– устойчивое, осознанное, позитивное отношение к своей профессии, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию;

– владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации, оптимизации и реновации;

– понимание тенденции и основных направлений развития науки и техники в области безопасности техносферы [1].

Следует отметить, что коммуникативная составляющая профессионализма будущего инженера в предоставленном списке занимает место после приоритетной профессиональной компетентности. Данный факт, позволяет отметить необходимость овладения будущим инженером коммуникативными навыками, умением работать в коллективе, знанием основ психологии и этики общения, то есть обладать сформированным коммуникативным имиджем.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативного имиджа не входит ни в один из образовательных стандартов технических специальностей, а лишь культурологических и педагогических. В этой связи в данной статье нами обращено внимание именно на данный аспект подготовки будущего инженера.

Для раскрытия понятия коммуникативного имиджа следует рассмотреть понятие «имидж» с точки зрения феноменологического подхода.

Понятие «имидж» в российском лексиконе начало активно использоваться примерно с середины 90-х гг. XX в., в основном в политологической области и в настоящее время используется не только применимо к политикам и к человеку вообще, но и к иным объектам и явлениям. Например, можно говорить об «имидже данного продукта», «имидже банка», «имидже образовательной системы в России…» и т. д. Тем не менее, некоторые авторы полагают: «Правомерно утверждать, что «имидж» соотносим только с личностью, поэтому некорректно говорить об имидже каких-то неодушевленных предметов» [2].

Чтобы раскрыть данное понятие, обратимся к справочной литературе. В английском языке, слово «image» имеет, как минимум, пять значений – «образ», «статуя», «подобие», «метафора», «икона». Толковый словарь «Longman» дает следующее значение: «общее мнение большинства людей о человеке, организации, продукте и т. д.» [3]. При этом в английской речи слово «image», чаще всего, употребляется в значении «образ». В англоязычных странах в профессиональной литературе, посвященной проблемам формирования имиджа и современных английских словарях, понятие «image» употребляется в значении, которое можно было бы сформулировать, как отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик

объекта или явления. Например, в одном из словарей иностранных слов, данное понятие интерпретируется, как: «целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого-либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т .п.» [4].

Большинство отечественных исследователей определяют имидж через понятие «психического образа», формирующегося в массовом сознании. Так, в «Словаре практического психолога» (1997) с определением имидж связано: нечто «… сложившееся в массовом сознании» и «… имеющее характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо» [5].

Образ не есть моментальный снимок действительности. Это, по мнению Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломова, В. А. Пономаренко, – сложный, динамичный, развертывающийся во времени процесс, в ходе которого отражение становится все более и более адекватным отражаемому предмету.

Нетождественность понятий «имиджа» и «образа» исходит из их представленности на разных уровнях научного знания. В психологии понятие «образ» является одной из базисных категорий, не сводимой и не выводимой из других понятий и обусловливающей, в числе других базисных категорий, построение специальных теорий. Такой конкретной теорией является теория имиджа. Понятие «образ», следовательно, является родовым понятием по отношению к имиджу и способствует раскрытию его сущности как психологического явления.

*Анализ определений имиджа, представленных в современной психолого-педагогической и справочной литературе, позволил выделить несколько основных подходов к пониманию сущности имиджа.* Перевод слова «image» как изображение, вероятно, послужил основанием для интуитивного понимания имиджа как наглядного, зрительно выраженного явления. Признавая важность зрительного образа объекта имиджа, следует учесть и то, что социальные и социально-психологические характеристики объекта имиджа не всегда визуальны. Правомерно утверждать, что имидж – это целостный образ, слагаемый из многих факторов. *Когда говорят об имидже человека, имеют в виду:*

– *средовой имидж* – созданный по искусственной среде обитания (как выглядит офис, кабинет, автомобиль);

– *овеществленный имидж* – по осуществленной продукции (предметы, которые он создал и которыми пользуется: написанное письмо, визитная карточка, подарки и цветы, которые вручает);

– *вербальный имидж* – по вербальной продукции (от лат. verbalis – «словесный»; это его манера говорить и писать);

– *кинетический имидж* (невербальные средства общения: жесты, мимика и телодвижения);

– *габитарный имидж* – по собственной внешности (от лат. habitus – «внешний»; включает костюм, прическу, аксессуары, и др.);

– *ментальный* (мировоззренческие и морально-этические установки,

социальные стереотипы);

– *фоновый имидж,* который может быть дистантно-опосредованным и контактно-непосредственным.

Имидж – важная составная часть работы людей публичных профессий: манекенщиц, фотомоделей, ведущих шоу–программ, артистов, политиков, преподавателей, бизнесменов, инженеров. Имидж, безусловно, отражает реальное положение вещей, но во многом и не совпадает с действительностью. Созданием эстетически привлекательного облика, учитывающего, что в каждом человеке есть положительные черты, которым надо придать, говоря современным языком, добротный «товарный вид» занимаются специалисты – имиджмейкеры. Нельзя, конечно, надеяться на то, что имиджмейкер способен превратить любые недостатки людей в их достоинства, однако он может помочь их скрыть – и это уже немало. Помогать людям, вызывать у других людей благоприятные впечатления – главное профессиональное умение имиджмейкера.

Имиджмейкеры выделяют три основные составляющие имиджа:

1) внешний имидж;

2) коммуникативный имидж;

3) поведенческий имидж.

**Внешний имидж** – складывается из таких элементов, как одежда, обувь, прическа, украшения, аксессуары, макияж, духи, одеколон и т. д.

**Коммуникативный имидж** – это манера человека общаться с окружающими. О благоприятном коммуникативном имидже можно говорить в том случае, когда о человеке можно сказать, что он приятен в общении, любезен, улыбчив, искренне внимателен к окружающим, культурно говорит и т. п.

**Поведенческий имидж** человека проявляется в его действиях – физических (физическая подвижность, активность, агрессивность / неагрессивность, интенсивная или скромная жестикуляция и т. п.) и социальных (участие в благотворительности, помощь людям, присутствие на публичных мероприятиях и т. п.).

Об уважении или пренебрежении человека к окружающим судят по телодвижениям и жестам (как человек стоит, ходит, держит руки и ноги). Так, профессор Р. Бердвистел обнаружил, что вербальный компонент разговора занимает 35%, а невербальный – 65%. Проведенное исследование зависимости жестов от социального или служебного положения людей показало, что человек, находящийся на вершине служебной лестницы, в разговоре больше использует слова, в то время, как менее образованные люди больше полагаются на жесты. Следовательно, чем выше служебное или общественное положение человека, тем меньше он делает жестов и телодвижений.

Имидж формирует не только манеры и позы, но и лицо. Современные исследования головного мозга со всей очевидностью свидетельствуют о том, что черты характера человека тесно связаны с его физическим строением и лучше всего они выражены в лице. Физические черты, характеризующие способы словесного выражения, в основном сосредоточены в области рта;

черты, связанные с логическими и оценочными способностями, – в области глаз. Глаза же, играют первую роль в одной из важнейших составляющих имиджа – мимике, т. е. выразительных движениях мышц лица [6].

Но самое главное в создании имиджа имеет способ общения человека, его коммуникативные качества, а также умение хорошо говорить.

По данным исследований психологов и социологов во многих сферах деятельности люди оценивают других по тому, как они общаются и говорят. Эти способности не подменяют профессиональных навыков и хорошего образования, но преподнести свои уникальные качества, таланты, способности можно часто, лишь продемонстрировав свою способность умело общаться и грамотно, эффектно говорить.

*Таким образом, мы находим, что коммуникативная составляющая имиджа или другими словами коммуникативный имидж является не менее важной областью человеческой жизнедеятельности, поскольку, «само бытие человека есть глубочайшее общение»* [7].

Тем не менее, вопрос о коммуникативном имидже остаётся недостаточно разработанным в теории и практике педагогики и психологии. В связи с этим, считаем необходимым рассмотреть понятие «коммуникация».

В Краткой философской энциклопедии обращается внимание на его происхождение (от латинского communicatio – делать общим, связывать, общаться, совещаться с кем-либо), и при этом указывается разнообразие трактовок в зависимости от различных общефилософских подходов (К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр). Латинский корень понятия «коммуникация» означает «совместный, общий, объединяющий, взаимный, обоюдный, предполагающий обмен знаниями и ценностями».

Во многих психологических, социологических и философских работах коммуникация рассматривается как важнейший фактор совместной деятельности людей, предполагающий активность его участников.

В большинстве случаев коммуникация определяется как «общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и так далее; специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности; важнейший механизм становления индивида как социальной личности, проводник установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; как средство коррекции асоциального проявления индивида или группы» [8].

В широком смысле, по мнению В. А. Якунина, под коммуникацией понимают «любую связь между людьми, все существующие способы социальных связей и взаимосвязей». При таком широком определении, понятие «коммуникация» становится более общим по отношению к общению, если последним обозначаются лишь непосредственные формы взаимодействия между людьми [9]. В более узком смысле под коммуникацией понимается «смысловой аспект социального взаимодействия» [10].

Многие учёные связывают коммуникативную сторону общения с обме-

ном информацией. В исследованиях коммуникации как информационного обмена делается акцент на рассмотрение механизма передачи информации в процессе коммуникации. Передача любой информации производится посредством знаковых систем, т. е. знаков. Обычно различают вербальную и невербальную коммуникацию. В качестве знаковой системы в вербальной коммуникации выступает человеческая речь, которая является самым универсальным средством коммуникации, поскольку в этом случае при передаче сообщения его смысл теряется в наименьшей степени по сравнению с другими средствами. Коммуникатор (передающий информацию) сознательно ориентирует свои действия на смысловое восприятие кодированной информации другими людьми (реципиентами). Реципиент (принимающий информацию) для осмысленного восприятия информации декодирует её [11].

Однако, по мнению автора, коммуникацию невозможно рассматривать только в рамках теории информации, поскольку при таком подходе опускаются важные характеристики человеческой коммуникации:

– в коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, а активный обмен ею (она не просто принята, но и понята, осмыслена);

– обмен информацией предполагает психологическое воздействие на партнёра в целях изменения его поведения;

– участники общения обладают единой системой кодирования и декодирования;

– в общении необходимо постоянное преодоление коммуникативных барьеров, которые носят как психологический, так и социальный характер.

Более того, в общении происходит не только обмен между партнёрами известной, заданной информацией, но и её видоизменение, преобразование и создание новой. Основная задача информационного обмена в процессе коммуникации состоит в выработке общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных аспектов ситуации общения.

Как отмечено выше, в науке сложилось некоторое понятие «коммуникативный имидж», но недостаточно точно намечены походы к определению факторов и условий его формирования.

Доктор психологических наук А. Ю. Панасюк в своей книге «Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж» говорит о том, что когда у какого-то человека складывается определенное мнение о другом человеке или о каком-то объекте, то это сформированное в его сознании (или подсознании) отношение человека к чему-либо, формирует, определяет его готовность действовать применительно к этому объекту (человеку) определенным образом. Вербальное самовыражение непосредственно свидетельствует об имидже человека, так как важное место в создании имиджа отводится способу общения человека, его коммуникативным качествам, а также умению хорошо говорить.

Полагая, что главным для имиджа человека становится его коммуникативная составляющая, особое внимание в этой связи уделяется передаче

информации и ее возникновению.

Процесс формирования имиджа начинается с выявления социального потенциала, потребностей и интересов персоны, определения базовых установок и ведущих социальных ролей. При помощи психоаналитических методик из глубин бессознательного извлекается образ, носящий характер установки, и соотносится с социальной миссией человека. Затем осуществляется корректировка, достраивание, преобразование образа на основе более зрелых интенций.

До начала процесса формирования имиджа необходима диагностика индивидуальной личностной модели персоны, на которую можно опираться при проектировании коммуникативного имиджа, выявление личностных особенностей и формулировка имиджевых характеристик человека. Реконструкция имиджа предположительно проходит несколько этапов: осознание – определение зоны ближайшего развития – перевоплощение. Последнее требует нахождения конструктивного аналога внутреннему образу.

Для определения начального, а затем и достигнутого уровня сформированности коммуникативного имиджа будущих инженеров нами были подобраны следующие показатели: познавательно-ориентировочный; ценностно-эмотивный, регулятивно-поведенческий. Первый показатель отражает когнитивный процесс обучения, второй показатель эмоциональную сторону преобразования образа, третий показатель позволяет проконтролировать изменение поведения субъекта и рефлексию этого изменения.

Получить информацию о начальном уровне коммуникативного имиджа студентов первых – вторых курсов технического вуза нам помогли: тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной), Шмишек-опросник по акцентуации личности (Schmischek Frageboden), диагностика социально – психологической адаптации К. Роджерса и И. Р. Даймонда, диагностика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман), профориентационная методика Холланда, тест Кеттела CPQ (модификация Б. А. Сосновского). Особое значение имел опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП», утверждения которого не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной деятельности, а построены на типичных жизненных ситуациях. С помощью этой методики можно решать и практические задачи, в частности, выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень успешности овладения новыми видами деятельности.

Все методики являются опросными и включают утверждения, описывающие особенности поведения в разнообразных и типичных для человека ситуациях. Большая часть из них была создана на материале различных видов профессиональной или учебной деятельности, что позволяет эффективно решать не только научные, но и прикладные задачи, в частности задач практической педагогики.

Как оказалось, на результаты исследования влияет поведение студента при различной личностной типологии. По существу речь идет о том, что

личностные свойства субъекта влияют на особенности реализуемой программы. И более того, в процессе достижения новых для субъекта целей может происходить формирование новообразований – личностных свойств.

На достижение сформированности коммуникативного имиджа у будущих инженеров, большое влияние оказывает содержание образования. Однако, отдельные системы образования, как отмечает Е. В. Горячева, не учитывают блок знаний, помогающий созданию собственного коммуникативного имиджа субъекта, а ведь обучение самопрезентации, бесспорно, необходимо в современном мире. Это приводит к тому, что личность не доверяет своей способности делать оптимальный выбор собственного развития, а приспосабливается к социуму. Идея обучения субъектов самопрезентации, а значит и созданию и поддержанию своего личного неповторимого коммуникативного имиджа в полной мере присуща гуманистической образовательной парадигме.

Педагогический аспект формирования коммуникативного имиджа, как подчеркивает М. И. Шилова, состоит в создании условий развивающейся личности для реализации её потенциала [12]. Поиск гуманистических подходов в обучении привел к пониманию важности перехода – от акцента формирования личности по заранее заданным качествам к акценту на сохранение индивидуальности личности. Поэтому, общие подходы к формированию коммуникативного имиджа будущего инженера в высшем учебном заведении в условиях гуманистического обучения и воспитания предполагается выстраивать по следующей логике: от формирования формального интеллекта к воспитанию нравственной, духовной внешней и внутренней общечеловеческой культуры; от перегружения памяти прагматическими, заранее заготовленными знаниями к освоению наиболее общих способов учебной деятельности; от формирования знаний по конкретным наукам к формированию целостной модели выпускника вуза, посредством интеграции дисциплин и выбора адекватных форм организации учебно-познавательной деятельности; от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества, базирующейся на способности педагога владеть рефлексивным анализом, работать с пониманием ученика в плане отказа от формирования личностных качеств по заранее заданному шаблону к акценту на сохранение индивидуальности обучаемого.

*С нашей точки зрения в формировании коммуникативного имиджа большую роль играет театрализация, поэтому в качестве педагогического обеспечения формирования коммуникативного имиджа целесообразно использовать ее элементы.*

А. А. Вербицкий определяет театрализацию (деловую игру) как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны этой деятельности как целого. Такое воссоздание достигается за счет знаковых средств, моделей и ролей, играемых людьми. При правильной организации занятий обучающийся выполняет квазипрофессио-

нальную деятельность, т. е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию. Нельзя забывать, что имитационная учебная модель всегда упрощает реальную ситуацию за счет лишения ее динамичности, элементов развития. Обычно учащийся имеет дело только со «срезом» разных стадий развития ситуации. Но это неизбежная плата за право на ошибку (отсутствие нежелательных последствий, которые могли бы наступить при принятии неправильных решений в реальных условиях).

Большая эффективность театрализации по сравнению с более традиционными формами обучения достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной коммуникативной деятельности, но и за счет полного личностного включения обучаемого в заданную ситуацию, интенсификацию межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний. Здесь возникает возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности.

*Отличительная черта театрализации – ее двухплановый характер, то есть наличие плана условного и плана учебного, заставляющего максимально приближать условия вымышленной ситуации к условиям профессиональной деятельности. Большое значение в данном подходе к обучению придается элементам проблемности, таким образом, учебные задания насыщаются определенными противоречиями к разрешению которых обучаемый подводится в процессе театрализованной игры.*

Поскольку мы говорим о театрализации как о способе формирования навыков в области коммуникации, то ее целесообразно использовать при обучении таким гуманитарным предметам, как: педагогика, психология, социология, философия, культура речи, риторика, иностранные языки. Мы предлагаем рассмотреть данный способ на примере обучения иностранным языкам.

*Театрализация как способ обучения подразумевает осуществление упорядоченного систематизированного и взаимосоотнесенного обучения иностранному языку как средству общения в рамках моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности.* Кроме того, коммуникативные модели В. Каналя и М. Суэйна характерны тем, что в своем составе подразумевают элемент вербальных и невербальных стратегий общения и модель Л. Ф. Бахмана с обязательным изучением психофизиологических механизмов, помогающих изучению языка. Эти исследования указывают на потенциал изучения иностранного языка в вузе.

Обучение иностранным языкам носит коммуникативный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» обучающихся людей (И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев).

И именно театрализация помогает участникам общения решить воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Коммуникация всегда возникает в определенном контексте и оказывается зависимой от него. Конкретная ситуация, в том числе и количество участников, характер поставленных целей, уровни взаимодействия с реципиентами, наделяет ее характерными особенностями. Целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения обеспечивают качество "хорошей" речи: точность, чистота, логичность, выразительность, богатство, уместность, что непосредственно сказывается на коммуникативном имидже будущего инженера.

*Для осмысления проблемы педагогического обеспечения формирования коммуникативного имиджа будущего инженера представляют интерес коммуникативные ситуации в учебном процессе (фронтальные, коллективные, групповые), спроектированные на базе такой формы проведения семинарского занятия, как театрализация.*

1. **Фронтальные коммуникативные ситуации** предполагают взаимодействие участников учебного процесса, в которых в определённые моменты обучаемые могут оказаться в субъективной ситуации или между ними возникает обусловленное учебными задачами взаимодействие.

2. **Коллективные коммуникативные ситуации** предполагают общение учащихся между собой и с преподавателем в рамках контактной группы в процессе реализации познавательной деятельности. Коммуникативная ситуация становится коллективной, если цель занятия может быть достигнута когда: все члены группы (или большая её часть) объединяют для этого свои усилия (целеположенность); члены группы вступают во взаимодействие для овладения определёнными знаниями и для создания субъективно новых знаний (предметность); члены группы (или часть из них) с неизбежностью должны вступать в вербальное взаимодействие на всех этапах познавательной деятельности: целеполагания, планирования, распределения функций, осуществления выработанных планов, подведения итогов, анализа в процессе познавательной деятельности (коммуникативная процессуальность); члены группы вырабатывают и усваивают определённые нормы коллективной познавательной деятельности (коммуникативная процессуальность); члены группы вырабатывают и усваивают определённые нормы коллективной познавательной деятельности (продуктивность).

3. **Групповые коммуникативные ситуации в учебном процессе** предполагают решение познавательных задач микрообщностями учащихся (оптимально – 5 человек).

*В рамках театрализованной формы подачи учебного материала можно выделить три основных условия коммуникативного общения:* 1) естественность и спонтанность; 2) безусловно, положительное отношение к другим людям и к самому себе, забота о сокурснике и принятие его как равноправного партнёра по общению; 3) эмпатическое понимание, умение тонко и

адекватно сопереживать чувствам, настроениям, мыслям товарища в ходе контактов с ним.

Театрализации на семинарском занятии, как дидактическая форма, выполняет ряд важных функций, обеспечивающих развитие и развёртывание коммуникативного потенциала личности: 1) обеспечивает «вхождение в контекст вопросно-ответных смысловых отношений и выращивает образ размышления» (В. С. Библер); 2) способствует развитию коммуникативных умений и навыков, накоплению опыта работы в команде, помогает в установлении эмоциональных контактов (Н. Суворова); 3) научает открывать для другого способы собственного рассуждения и иллюстрировать их примерами (С. Ю. Курганов); 4) создаёт условия для творческого поиска (А. М. Матюшкин, Л. Ф. Обухова).

Работа над имиджем, подобно работе над собой, позволяет задействовать три механизма личностного роста: выявление потребностей, осознание препятствий и новая роль. Как говорил великий К. С. Станиславский: «Имидж – это умение управлять вниманием собеседника, группы или толпы с целью оказания нужного впечатления, умение передать смысл и осуществить сверхзадачу, грамотно и ненавязчиво изложить нужный контекст послания. Важно при этом не только что и как говорить и делать, но и что при этом происходит с собеседником – как итоге делового взаимодействия» [13].

В терминологии педагогического процесса не случайно встречаются понятия: роль, режиссура занятия, сценарий, держать внимание, пристройка и т. д. В нашем исследовании многие принципы театрального искусства гармонично слились с педагогическими технологиями. А как уже ни раз доказывалось открытиями в разных областях науки, особый эффект достигается именно с помощью эклектики разных подходов и теорий, что положительным образом отразилось на результатах опытно-экспериментальной работы. Коэффициенты корреляции формирования коммуникативного имиджа и успешного усвоения учебного материала (по Бравайсу – Пирсону) значимы при $p<0{,}0001$, их величина составила 0,401–0,918, что подтверждает конструктную и конвергентную валидность разработанных опросников.

**Библиографический список**

1. **Николаева, Т. А.** Оптимизация подготовки будущих инженеров безопасности жизнедеятельности. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – 220 с.

2. **Шепель, В. М.** Имиджелогия: Секреты личного обаяния. М.,1997

3. **Longman** dictionary of contemporary English. – England: Longman Group Ltd., 1995. – 1668 с.

4. **Васюкова, И. А.** Словарь иностранных слов. – М., АСТ-ПРЕСС, 1998

5. **Психология.** Словарь. М., 1990.

6. **www.elitarium.ru** – И. Н. Кузнецов.

7. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

8. **Современный** словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994.

9. **Якунин, В. А.** Педагогическая психология: Учеб. Пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб: Изд-во Михайлова В. А.; изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

10. **Соколова, В. В.** Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с. (Б-ка учителя рус. яз. и лит.).

11. **Mastering** communication/Nicky Stanton. 2004., – 4th ed. – (Palgrave master series).

12. **Шилова, М. И.** Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. – 196 с.

13. **Станиславский, К. С.** Работа актера над собой. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002. – 487 с.

*УДК 34.9*

***Ю. В. Денисенко***

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Современный период развития общества характеризуется усложнением социокультурной ситуации, которую исследователи называют ситуацией глобального духовно-нравственного кризиса. Это обусловлено следующими причинами:

– расцветом массовой культуры, способствующей созданию «общества тотального отчуждения» и соответствующего ему «рыночного типа» человеческих отношений, лишенного внутренних культурных ориентиров, которому присущи ложные эмоции, идолизации, искажение чувства любви и богатый набор невротических патологий, связанных с бессмысленным, бездуховным существованием [4, с. 154];

– широтой распространения новейших компьютерных технологий, при которой опасность поглощения техникой охватывает не только «физическую» жизнь индивида, но и процессы его мышления и внутренней психологической жизни.

В этих условиях нравственное воспитание личности является важнейшей задачей. Исправить негативные тенденции в этой сфере призвана «Концепция художественного образования в Российской Федерации» (до 2025 г.).

Концепция нацеливает на повышение общего уровня значимости культуры и искусства в воспитании и образовании, «формирование на государственном уровне отношения к художественному образованию как особо значимой сфере человеческой деятельности, жизненно необходимой для

развития российского общества» и способствующей «духовному возрождению России, укреплению ее статуса в мировом сообществе как великой державы» [1, с. 85].

В концепции поставлены следующие важнейшие задачи нравственного воспитания «приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной культуры, реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов личности и общества» [1, с. 85].

Процесс нравственного воспитания личности происходит под воздействием многих факторов: глобальных, мировых (проблемы войны и мира, экономические, медицинские, издержки научно-технического прогресса и др.); политических, экономических, социальных, региональных, культурных; факторы микросреды (улица, школа, бытовое окружение, семья и др.). Одно из особых мест в этом процессе принадлежит вузу. В современных условиях его образовательные и воспитательные функции возрастают, так как здесь решаются задачи нравственного воспитания личности, формирования активной жизненной позиции, углубления ранее накопленных знаний и т. д.

*Успешность решения этих задач напрямую связана с социально-педагогическими условиями:*

– соответствия поставленных целей и задач образования социально-культурной среде формирования личности, закономерностям и принципам воспитания;

– организации образовательного процесса в вузе с учетом психологических, физиологических и индивидуальных особенностей личности студента;

– отбором средств, форм и методов воспитания в соответствии с поставленными целями и задачами нравственного воспитания личности студентов;

– создания среды, способствующей нравственному воспитанию личности в активной творческой деятельности;

– соблюдения принципа преемственности народной и научной педагогики;

– взаимодействия всех составляющих процесса образования: вуза, школы, социокультурной среды.

*Еще одним социально-педагогическим условием является ознакомление студентов с традициями русского народа, направленными на нравственное воспитание студентов.* Знакомство студентов с народными традициями происходит непрерывно в процессе урочной и внеурочной деятельности во всех ее формах. Только при организации социально-культурной практической деятельности студенты начинают понимать смысл традиций, только в ней они приобретают умения и навыки, формируются нравственную позицию, поведение.

Процесс включения студентов в социально-культурную практическую деятельность происходит эффективнее в тех коллективах, в которых на основе народных традиций формируют соответствующие традиции студенческого коллектива.

Важное значение для осуществления комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу имеет организация в каждой студенческой группе воспитательного коллектива. Под воспитательным коллективом понимается «… взаимодействующая общность, объединенная социально-ценностными отношениями. Ценность исходным порядком задает благоприятный психологический климат, а общая цель высокого социального плана служит основой единения и формирующихся в ходе коллективной деятельности отношений ответственной зависимости между членами группы…» [3, с. 453].

Эффективное использование народных традиций в воспитании нравственно – ориентированной личности студентов может быть осуществлено лишь в ходе постоянной целенаправленной работы по сплочению студенческого коллектива в образовательном процессе. В этих условиях традиции становятся содержанием коллективной деятельности и происходящего в ней процесса становления, формой функционирования воспитательной модели. Они превращаются в результат учебно-воспитательного процесса – социально-ценностные качества личности.

Нравственное воспитание студентов может быть организовано в целостном образовательном процессе вуза, а эффективность этого использования во многом определяется теми общими условиями, которые обеспечивают его результативность в целом. В качестве решающего общего условия, включающего в себя многие другие, выступает осуществление комплексного подхода в организации нравственного воспитания студентов в вузе.

*Следующим общим условием нравственного воспитания, как одной из составных его частей, выступает оптимальное развитие коллективной творческой деятельности студентов.*

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включающая самого себя и условия своего существования [2, с. 125]. Творческая деятельность всегда связана с личностным ростом и именно в этом заключена субъективная ценность продуктов творчества.

Деятельность человека не бывает и не может быть нейтральной. В ней человек либо развивается, либо деградирует в своем развитии. Приобретает, либо не приобретает знания, навыки и умения; оценивает с позиции истины, добра и красоты себя и окружающих; включается – либо не включается в активный процесс самопознания и самовоспитания; формирует ценностное отношение: отношение к окружающей жизни – и тем определяет свою будущую жизненную позицию.

Организуемая в педагогическом процессе воспитательная и учебно-творческая деятельность должна отвечать целям и задачам образования (стратегическим и тактическим), быть деятельностью формирующей.

Педагогическая наука выделяет четыре основные условия воспитывающей деятельности. Во-первых, она предполагает воздействие на развивающуюся личность студента в трех направлениях: воздействие на сознание

(формирование понятий и представлений, точных знаний о предмете, явлении, ценности и т. д.), воздействие на эмоциональную сферу личности (с целью возбуждения эмоционально положительного состояния личности), воздействие на поведенческо-деятельностную сферу личности с целью создания опыта нравственного поведения.

Во-вторых, богатство и многообразие интересов определяют воспитательный потенциал организуемой в педагогическом процессе деятельности.

В-третьих, любая деятельность студентов будет воспитывающей, если в ходе образовательного процесса системно и целенаправленно формируется ценностное отношение человека к предмету своей деятельности. Критерием оценки студента в его самооценки является его деятельность и отношения с окружающим миром.

В-четвертых, она отличается специально избранной инструментовкой, методикой и техникой организации. Это обеспечивает наиболее эффективную реализацию ее воспитательного потенциала.

В любой учебно-творческой деятельности можно выделить несколько уровней ее освоения студентами: знание (элементарное - на уровне понятий и представлений), умение (усвоенный способ применения знаний), навык (автоматизированное действие на основе многократных повторений), привычка (действия и поступки, выполнение которых стало потребностью). Специфика деятельности студентов заключается в том, что все виды деятельности, существующие в вузе взаимосвязаны. Существенным моментом ее организации является научение, где преподаватель выступает с позиции методиста. Определенные методические правила позволяют педагогу технологически верно, технически точно инструментировать различные вариации методов организации жизни и деятельности студентов в вузе.

Цель организационной деятельности студентов должна быть полезна для общества, и субъективно переживаться как личностно значимая, приносящая удовлетворение каждому из участников. Необходимо обеспечить активность каждого студента деятельности, соблюдение технологической четкости (времени, места, объема действий, порядка их выполнения, оснащенности), обеспечение сменности отношение взаимной зависимости и подчинения. Деятельность студентов должна сопровождаться и завершаться позитивной оценкой, педагогическим анализом и корректировкой.

*Для более полного и всестороннего воздействия на процесс нравственного воспитания студентов необходимо учитывать специфические (частные) условия. Их особенность заключается в том, что их результативность может проявляться только на фоне реализации общих условий как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности.*

**Первое условие** – систематическая работа по формированию нравственных представлений и понятий студентов. Его реализация выступает необходимой предпосылкой для уточнения, расширения и обогащения знаний и жизненного опыта студентов, для формирования их мотивов деятельности, направленной на коллектив, социум.

**Второе условие** – организация постоянного проявления нравственных представлений и понятий в поведении студента, недопущение разрыва между развитием нравственного сознания и поведения. Именно в деятельности, в поступках, в поведении проявляется личностное отношение к усвоенным нормам и правилам.

**Третье условие** – стиль нравственных отношений между педагогом и студентами. Как писал К. Д. Ушинский, «… все должно основываться на личности воспитателя, так как воспитательная сила увеличивается только из живого источника человеческой личности … только личность может действовать на развитие определенной личности, только характером можно образовать характер» [3].

Организуя процесс педагогического воздействия на студентов, педагогам необходимо учитывать определенные закономерности, определяющие характерные признаки воспитания. Единых точек зрения о трактовке закономерностей воспитания в современной педагогике пока нет. Однако для организации образовательного и творческого процесса в вузе необходимо иметь представление о наиболее значимых из них. На учебно-воспитательный процесс влияют общие научные закономерности: философские, социологические, психологические, этические, эстетические и другие. *В настоящее время в учебно-воспитательном и творческом процессе используются следующие социально-культурные закономерности:*

1. Зависимость воспитания от уровня социально-экономического, политического и культурного развития общества, состояния его духовности. Эта закономерность определяет постановку цели воспитания, его содержание, средства, ценностные ориентации педагогов и воспитанников, приоритетные методы и приемы воспитания, связи с окружающей действительностью.

2. Единство и взаимосвязь воспитания и развития личности. Характер этой закономерности – двухсторонний. С одной стороны, уровень развития личности, запас его знаний, умений и навыков, владение способами познания, культура общения с окружающими людьми, направленность личности, способность, особенности темперамента и характера, эмоционально-волевой сферы, включенность в процесс самопознания и самовоспитания – определяет легкость или трудность включения его в учебно-воспитательный и творческий процесс, эффективность и его результативность. С другой стороны – образовательный процесс в различной степени способствует развитию всех сторон личности в целом. Учет этой закономерности вызывает необходимость разработки локальной программы нравственного воспитания студентов с учетом их индивидуальных особенностей.

3. Закономерная связь между воспитательным воздействием и активной деятельностью самого воспитанника, его собственной жизненной позицией, системой отношений с окружающей действительностью. В условиях современного общества образование должно быть направлено на содействие максимальному развитию личности, способствовать освоению им культуры и традиций своего народа.

4. Учебно-воспитательный процесс эффективен, если студент в нем воспринимается как целостная личность со всеми достоинствами и недостатками, разнообразными проявлениями в различных сферах жизни и деятельности, со всеми трудностями роста и противоречиями, со всей системой его многообразных отношений к окружающему миру. Эта закономерность влечет за собой необходимость целостности воспитательных влияний на все сферы отношений (рациональную, эмоциональную, поведенческо-деятельностную, культуротворческую).

5. Воспитание – процесс парадоксальный. Сложность его объясняется, прежде всего, взаимопроникновением различных групп противоречий: внешних (между различными факторами социально-культурной среды, между средой и воспитанием, средой и личностью воспитанника, средой и личностью педагога) и внутренними (микросреда, семья, психолого-физиологические особенности).

Противоречия учебно-воспитательного процесса: объективные и субъективные; осознаваемые и неосознанные; безболезненно разрешаемые и доходящие до степени конфликтности.

Вышеперечисленные закономерности являются основополагающими в педагогической теории воспитания и социально-культурной практике. В реальной практике они реализуются через систему принципов воспитания.

В философской, педагогической и литературе по социально-культурной деятельности принципы воспитания, определяющие его сущность, основные требования, изучены и описаны достаточно полно: Т. Г. Киселевой, А. С. Макаренко, Т. А. Райкиной, В. С. Садовской, Ю. А. Стрельцовым, К. Д. Ушинским, В. А. Щурковой, Н. Н. Ярошенко и др.

**К числу основных педагогических принципов относятся:**

**– принцип целенаправленной ориентированности на ценностные отношения (нравственные ценностные ориентации);**

**– принцип связи обучения и воспитания с социально-культурной средой;**

**– принцип единства, целостности и преемственности в воспитании;**

**– принцип восприятия и принятия воспитанника таким, каков он есть;**

**– принцип «подхода к человеку с оптимистической гипотезой» (А. С. Макаренко).**

Опора на эти принципы позволяет современному педагогу «перекинуть мостик» от педагогической теории в практику, целенаправленно и эффективно осуществлять процесс нравственного воспитания студентов в вузе.

В процессе освоения народных традиций у студентов складывается личностное эмоционально-ценностное отношение к нравственным ценностям народа. При знакомстве с традицией у студентов формируется такой компонент, как познавательное отношение, затем развивается ценностное отношение, которое не включено в познание и развивается самостоятельно.

Нравственный выбор появляется с возникновением ценностного отношения, сопровождаемого эмоциями. Познавательное и ценностное отношение являются предпосылкой нравственного отношения, которое происходит в процессе освоения нравственных ценностей (рациональная сторона) и принятия их (нравственная сторона). Если усвоение обеспечивает знание нравственных ценностей и использование информации о них в жизненной практике, то их принятие обусловлено непосредственным личным переживанием и способствует построению собственной нравственной ориентации в соответствии с усвоенными ценностями.

Результатом эмоционально-личностного отношения становится интериоризация ценностных ориентаций народа. У студентов, воспринявших народные традиции как свои собственные, меняются взгляды на себя, на других людей, формируются убеждения, идеалы, складывается позитивная программа жизнедеятельности, то есть активно осуществляется процесс становления личности.

Нравственное воспитание студентов происходит успешно, если педагоги, специалисты социально-культурной и культурно-досуговой сферы выполняют следующие условия, утвердившиеся в народной педагогике:

1. Обеспечение эмоциональной насыщенности общей деятельности, организация совместных коллективных усилий и переживаний, обеспечивающие ее участников.

2. Создание атмосферы эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху.

3. Утверждение радостного, мажорного стиля жизни коллектива и каждой личности.

4. Учет положительного воздействия общественного мнения, выполняющего функцию эмоционального заряда.

5. Заботятся о создании атмосферы доброжелательного взаимодействия.

Организация деятельности студентов с учетом обозначенных условий позволит эффективно решить задачу нравственного воспитания личности студента в вузе. Учет этих условий при осуществлении учебно-воспитательной и творческой деятельности обязателен, так как способствует более эффективному ее осуществлению.

*Таким образом, процесс нравственного воспитания личности студентов в вузе должен соответствовать научно-обоснованным социально-педагогическим условиям (общим и специфическим частным), зависимым от воздействия определенных социальных и личностных факторов.*

Эти условия носят общий и специфический характер. Они тесно связаны и органично вытекают из закономерностей образовательного и творческого процесса, являющихся основополагающими в теории обучения, воспитания и на практике.

Целенаправленно и эффективно осуществлять процесс нравственного воспитания студентов в вузе в ежедневной практической деятельности современному педагогу, специалисту социально-культурной деятельности

позволяет руководство основными принципами воспитания, определяющие его сущность, основные требования, содержание и методику.

Важнейшими условиями нравственного воспитания личности студентов являются организация образовательного и творческого процесса в вузе на основе психологических, физиологических и личностных особенностей студентов; создание воспитательной среды социокультурного пространства; сотрудничества вуза, школы; направленность всего учебно-воспитательного процесса на нравственное воспитание студентов в активной творческой деятельности.

Следовательно, различны и многообразны социально-педагогические условия и принципы, оказывающие влияние на нравственное воспитание студентов, на формирование у них нравственных ценностей и идеалов.

**Библиографический список**

1. **Концепция** художественного образования в Российской Федерации: Акт Министерства образования РФ // Искусство в школе. – 2002. – № 2. – С. 84–86.

2. **Немов, Р. С.** Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн.2. Психология образования / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2003. – 125 с.

3. **Педагогика:** учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.

4. **Фромм, Э.** Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Изида, 2004. – 399 с.

*УДК 378*

***М. А. Бирюкова***

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

Отличительной чертой современного этапа развития системы образования является продолжающийся процесс её реформирования. Одной из важных задач высшей школы сегодня является формирование у будущих специалистов высоких духовных качеств, общей и профессиональной культуры, в том числе способности творчески мыслить, самостоятельно решать новые задачи, умение вести профессиональное общение и деловую переписку на родном и иностранном языках. Новые подходы к высшему образованию актуализируют интерес к коммуникативному и развивающему потенциалу будущих специалистов. Развитие способности студентов технических специальностей к профессиональному общению является в настоящее время одной из важнейших задач высшей школы.

К настоящему времени сложились предпосылки, необходимые для науч-

ного и практического решения проблемы развития способности будущего инженера к профессиональному общению. В нашем исследовании мы опирались на работы ученых Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, занимающихся теоретическими проблемами общения. По проблемам подготовки студентов к профессиональной деятельности мы обращались к работам В. Г. Гладких, В. И. Земцовой, А. В. Кирьяковой, Е. А. Климова. При выполнении исследования мы опирались на работы И. Д. Белоновской, Н. Н. Грачева, С. Дворецкого, И. Корнилова, посвященных проблемам повышения качества подготовки инженеров и технических работников.

В данной статье представлены результаты научно-исследовательской работы по внедрению в образовательный процесс вуза комплекса учебно-коммуникативных ситуаций, обеспечивающих развитие способности студентов к профессиональному общению.

В исследовании под профессиональным общением инженера понимается деятельность общения субъектов системы производства, объединенных принадлежностью к одной области профессиональной деятельности и потребностью обсуждать профессиональные проблемы с целью достижения решения инженерных задач.

Профессиональное общение инженера имеет следующие характеристики: *предметом* общения является объект, явление, на которое направлена профессиональная деятельность инженера, *субъектами* общения инженера являются субъекты технологического процесса, *целью* общения инженера является организация, планирование и координация производственной деятельности коллектива и создание безопасных условий труда для производства материального продукта. *Задачами* профессионального общения являются действия инженера в определенных условиях производственной ситуации, совершаемые в процессе общения, для достижения цели. *Продукт* профессионального общения инженера – это достижение позитивного результата в решении производственных ситуаций.

Способность к общению становится одним из приоритетных видов способностей современного технического специалиста, так как все виды инженерной деятельности осуществляются в непосредственном контакте с людьми. Большая часть рабочего дня инженера посвящена общению: деловая беседа, переговоры, оперативное совещание, решение служебных вопросов по телефону, работа с документами, инструктаж, ведение деловой переписки.

Под способностью инженера к профессиональному общению понимается

сложное интегративное образование, включающее компоненты общения: коммуникативный, перцептивный и интерактивный и проявляющихся в соответствующих каждому компоненту умениях, а именно: обмен информацией, согласно нормам и правилам профессионального языка инженера, установление взаимоотношения с коллегами и партнерами по производству и перестраивание их в соответствии с характером складывающейся ситуации для достижения планируемого результата.

*Коммуникативный* – **способность осуществлять обмен информацией –** предполагает действия по поиску, переработке, хранению и передаче информации, соблюдая нормы и правила в процессе профессионального общения.

Эффективность обмена информацией измеряется тем, насколько удалось инженерам – субъектам технологического процесса воспринять, понять друг друга в процессе передачи информации. Отсюда второй компонент профессионального общения – *перцептивный* – **способность межличностного восприятия, оценивания и взаимопонимания**. Под восприятием другого человека понимают «процесс, в котором происходит отражение его внешних признаков, соотнесение их с личностными свойствами воспринимаемого индивида и осуществление на этой основе его внутреннего мира и поведения» [1, с. 23].

Третий компонент – *интерактивный* – **способность психологического воздействия и взаимодействия –** проявляется в умениях использовать психологические знания в профессиональном общении и осуществление психологического анализа результатов профессионального общения.

В профессиональном общении важно не только осуществлять обмен информацией, но уметь организовать «обмен действиями», планировать совместную деятельность.

В процессе развития способности студентов технических специальностей к профессиональному общению мы выделяем следующие стадии: мотивационную, деятельностную, интегративную.

Мотивация развития способности к профессиональному общению базируется на познавательном интересе и пробуждается при разрешении учебно-коммуникативных ситуаций.

Результатом прохождения студентами данной стадии является возникновение системы знаний об общении, нормах и правилах профессионального языка, убеждения важности общения в профессиональной жизни инженера.

На деятельностной стадии, являющейся основной, студент включается в непосредственное оперирование речевой деятельности. Студент научается планировать, организовывать свои коммуникативные действия, проигрывая определенные роли и достигая планируемого результата при разрешении инженерных задач.

Интегративная стадия – стадия оптимизации всех характеристик способности к профессиональному общению при разрешении учебно-коммуникативных ситуаций, имитирующих профессиональную деятель-

ность инженера.

Все стадии развития способности к профессиональному общению взаимосвязаны. Это означает, что только переход от одной стадии к другой составляет изменение в сфере коммуникативной деятельности при решении инженерных задач.

На основе исследования требований работодателей к инженеру как специалисту руководящего звена, изучения мнения студентов о важности профессионального общения в деятельности инженера, было выявлено, что наибольшее затруднение вызывает у студентов практическое применение полученных теоретических знаний при разрешении учебно-коммуникативных ситуаций различных видов профессиональной деятельности инженера. Успешное разрешение учебно-коммуникативных ситуаций сопровождается эмоциональным подъемом, стимулирует мотивацию к развитию способности к профессиональному общению.

*Таким образом, важным аспектом в развитии способности к профессиональному общению является теоретическая и практическая подготовленность студента к разрешению учебно-коммуникативных ситуаций, сформированная в образовательном процессе вуза.* Решение данной проблемы и определило направление нашей работы.

Развитие способности к профессиональному общению проходит на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций, построенных согласно основным видам профессиональной деятельности инженера-энергетика: проектно-конструкторская, исследовательская, эксплуатационная, монтажно-наладочная, организационно-управленческая.

*Под учебно-коммуникативной ситуацией мы понимаем совокупность обстоятельств и условий, определяющих характер профессионально-коммуникативного взаимодействия инженеров и являющейся основным средством, при помощи которого студенты овладевают способностью к профессиональному общению в процессе учебно-коммуникативной деятельности.*

Для разрешения учебно-коммуникативных ситуаций возникла потребность разработать структуру их разрешения. За основу разработки структуры разрешения учебно-коммуникативных ситуаций была взята методика, предложенная В. И. Земцовой для решения учебно-методических задач [2; 3].

*На первом этапе* происходит ознакомление с ситуацией: восприятие ситуации, запоминание действий субъектов технологического производства, сбор и систематизация информации. *На втором этапе* осуществляется первичный анализ поступков участников ситуации, выявляются задачи, и формулируются проблемы. *На третьем этапе* проводится анализ имеющейся информации: уточняются выявленные проблемы, определяется степень их значимости, выстраивается логика их решения. *Четвертый этап* – это работа студентов в группах: каждый студент предлагает собственную точку зрения на решение проблемы, вырабатывается и защищается коллективное решение проблемы, которое оппонируется другой группой. *На пятом этапе*

предъявляется и аргументируется общее решение проблемы. *На следующем этапе* происходит анализ работы студентов в группах и оценка их деятельности. *На седьмом этапе* выполняется практическая реализация действий студентов при разрешении учебно-коммуниативной ситуации и корректировка их коммуникативной деятельности.

*Классификация учебно-коммуникативных ситуаций дана по следующим основаниям:* структура способности к профессиональному общению (информационные, перцептивные, интерактивные), характер передаваемой информации (монологические, диалогические, полилогические), характер связи профессионального общения (непосредственные, опосредованные), уровень сложности учебно-коммуникативных ситуаций (иллюстративные, сюжетные, исследовательские).

В соответствии с классификацией ситуаций был разработан комплекс учебно-коммуниктивных ситуаций для развития способности студентов технических специальностей к профессиональному общению.

Для эффективности процесса развития способности к профессиональному общению возникла потребность создать методическую систему применения комплекса учебно-коммуникативных ситуаций. *Методическая система состоит из следующих компонентов: целеполагающий, содержательный, процессуальный, результативный.*

Теоретической основой конструирования методической системы послужили как общедидактические принципы: научности, систематичности, связи теории и практики, сознательности, единства цели и задач обучения, связи конкретного и абстрактного, прочности, а также выделенные нами устойчивые повторяющиеся связи (закономерности) и связанные с ними принципы: принцип профессиональной направленности содержания учебно-коммуникативных ситуаций, принцип стадиальности развития способности к профессиональному общению, принцип управляемости.

*Целеполагающий компонент* отражает стратегическую цель – достижение высокого уровня развития способности студентов к профессиональному общению.

*Содержательный компонент методической системы* представлен структурой и содержанием комплекса учебно-коммуникативных ситуаций для развития способности к профессиональному общению.

*Процессуальный компонент методической системы* представлен методикой организации учебно-коммуникативной деятельности студентов технических специальностей на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций. Каждый из разработанных вариантов учебно-коммуникативных ситуаций имеет три уровня сложности: иллюстративный, сюжетный, исследовательский. Следующим компонентом методической системы является результат**.** К нему относятся эффективное профессиональное общение и коррекция процесса применения учебно-коммуникативных ситуаций. Результат представлен владением студентами компонентным составом

профессионального общения. В результате студент как будущий инженер-электроэнергетик эффективно ведет профессиональное общение, добиваясь решения инженерных задач.

*При разрешении студентами учебно-коммуникативных ситуаций нами были использованы метод ситуационного анализа, метод «инцидента», метод разбора корреспонденции и метод проигрывания ролей ситуации [4].*

Приведем примеры разрешения ситуации, применяя различные методы. Группа I работает методом *ситуационного анализа*. Группе предлагается развернутое, подробное описание производственной ситуации на промышленном предприятии. При этом в описание ситуации включается дополнительная информация, не относящаяся впрямую к конфликту, но позволяющая уточнить сведения об участниках конфликтной ситуации, их краткие характеристики, сведения об организации, ее отделах. Описание ситуации может содержать не только указания на отношения между людьми и поведение участников, но такие данные, которые совсем не нужные для решения. Это позволяет студентам анализировать ситуацию, как с объективной, так и с субъективной точки зрения.

Работа данным методом позволяет проанализировать альтернативные решения, тщательно рассмотреть каждый факт, произвести разбор положительных и отрицательных последствий и обосновать лучший вариант разрешения конфликтной ситуации.

Для подведения итогов при разрешении учебно-коммуникативной ситуации методом ее анализа предлагаем следующие категории оценивания: положительные (предположение – выдвижение идей для последующих действий; построение – речевое поведение, направленное на поддержку предположения, внесенного другим лицом, суть которого заключается в дополнительном предположении; выдача информации – утвердительное речевое поведение, предлагающее факты, мнения, взгляды, идеи; подведение итогов – лаконичное заявление, сопоставляющее обсуждение и решения); негативные (прерывание – речевое поведение, направленное на исключение кого-либо из процесса путем перебивания; блокировка – предложение, не способствующее развитию действия, сделанное в негативной форме и не предлагающее никаких альтернатив; нападение – оппозиционное заявление, высказанное эмоционально и агрессивно).

Группа II работает методом *«инцидента»,* разрабатывает свою программу действий по анализу и разрешению производственной ситуации на электроэнергетическом предприятии. Особенностью этого метода является то, что студенты группы получают информацию только о самом инциденте, а вся необходимая информация для принятия решения поступает с помощью задаваемых студентами дополнительных вопросов о недостающих подробностях, фактах, обстоятельствах. После сбора недостающей информации идет обсуждение конфликтных проблем на предприятии, затем предлагаются пути их разрешения, подводятся итоги и предъявляется оптимальный

вариант разрешения данной ситуации на предприятии. Главная задача метода – научить студентов собирать полную информацию о ситуации с помощью вопросов, определять, вычленять и при необходимости редуцировать проблемы, заложенные в ситуацию.

Группа III работает методом *«проигрывание ситуации»*.

Участники распределяют роли, согласно ситуации и готовят программу действий по анализу и разрешению конфликтной ситуации на предприятии. Возможны два варианта распределения ролей:

1) роли распределяются между некоторыми студентами, другие, не получившие ролей, составляют группу «экспертов»;

2) студенты разделяются на две группы, и каждая группа берет на себя роли отдельного лица, участника ситуации или возглавляемого им подразделения.

Каждый из участников игры при взаимодействии друг с другом действует с позиций и с учетом интересов представляемого им подразделения, должностного лица, личных позиций. В ходе дискуссии преподаватель может сообщить о дополнительных сведениях, которые необходимо учесть при разрешении конфликтной ситуации, направить обсуждение в другое русло. В заключение команда принимает решение, подводит итоги и дает собственную оценку решений команды, разработавшей инсценировку. Анализ разработанной ситуации и принятых решений проводят преподаватель и группа экспертов, которые во время анализа обращают внимание на поведение участников инсценировки, реакцию в ходе исполнения ролей, позиции различных сторон, индивидуальный стиль общения.

Задача экспертов – выбрать и обосновать оптимальный вариант разрешения производственной ситуации на электроэнергетическом предприятии и победившую команду, а также выявить студента: а) самого дипломатичного; б) самого творческого; в) самого коммуникабельного. Эксперты дают оценку группам по следующим критериям: а) оригинальность решения; б) аргументированность высказываний; в) культура речи, владение приёмами ораторского искусства; г) эффектность презентации. В заключение преподаватель анализирует и подводит итоги игры.

Группа IV работает методом «*разбора деловой корреспонденции»*. Автор в данном исследовании предлагает папку с набором документов, относящихся к деятельности электроэнергетического предприятия, на основе которых разработал задания и упражнения по работе с документами и бумагами как составную часть профессионально-коммуникативной деятельности инженера.

Содержание работы: в папке находятся письма от сторонних организаций, отчеты, служебные записки от руководителей смежных или подчиненных структур, от специалистов; исходящие письма, подготовленные на подпись; приказы, распоряжения; документы частного характера, не относящиеся к делу и выходящие за пределы компетенции инженера. Каждая группа студентов разбирается в документах, адресует их соответствующему ис-

полнителю, предпринимает те действия, которые считает необходимыми. На основании разрозненной информации в отдельных документах студенты должны составить представление о ситуации, сложившейся на предприятии, сделать выводы и принять решения. Успех в разрешении ситуации определяется способностью студентов использовать в работе полученные знания и информацию.

В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что комплекс учебно-коммуниктаивных ситуаций обеспечил высокие показатели развития всех компонентов способности к профессиональному общению.

Эксперимент, проводимый нами, показал, что разрешение студентами технических специальностей комплекса учебно-коммуниктаивных ситуаций способствовало не только усвоению знаний об общении, его важности при выполнении профессиональной деятельности инженера, формированию личностных и профессионально важных качеств руководителя производством, но и развитию способности будущего специалиста-энергетика к профессиональному общению.

**Библиографический список**

1. **Горянина, В. А.** Психология общения / В. А. Горянина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

2. **Земцова, В. И.** О принципах и закономерностях адаптации студентов к профессиональной деятельности / В. И. Земцова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. – № 1. – С. 16–23.

3. **Земцова, В. И.** Комплекс учебно-методических задач: содержательная основа подготовки учителя физики / В. И. Земцова // Наука и школа. – 2000. – № 5. – С. 14–17.

4. **Панфилова, А. П.** Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / А. П. Панфилова. – СПб., 2004. – 536 с.

*УДК 378.147*

***И. В. Маричев***

## КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МОРСКОГО ВУЗА

Организация любого обучения связана с созданием условий для его осуществления. Для их рассмотрения, анализа, разработки, совершенствования в педагогике используется понятие «образовательное пространство». Проектирование образовательного пространства позволяет охватить его целостность как множество особых подпространств и возможностей.

Понятие «образовательное пространство» в научных исследованиях имеет различное содержание. Одни авторы рассматривают его на уровне города, региона, страны и всего мира в целом и очень часто отождествляют его с определением «системы образования» (А. П. Лиферов, Э. Д. Днепров). Д. Б. Эльконин говорит о взаимодействии ребенка и взрослого. Т. В. Борисова под «образовательным пространством» понимает качество образовательной среды. Р. Е. Пономарев подразумевает пространство субъекта. Существуют и др. подходы к толкованию и наполнению этого понятия.

Под образовательным пространством в педагогической науке понимается пространство, в котором происходят процессы образования, обучения, воспитания (Е. В. Бондаревская, А. В. Мудрик); динамическая система взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая усилиями социальных субъектов различного уровня (Д. В. Григорьев); результат деятельности созидательного и интеграционного характера (А. Я. Данилюк).

В образовательном пространстве формируется научный, культурный, духовный базис любого общества. Существует взаимообусловленная связь между процессами, имеющими место в данном обществе и уровнем развитости образовательного пространства. Смысл образовательного пространства состоит не в воссоздании социально-административной структуры, а в развитии системы многосторонних отношений.

В связи с реформой морского образования ФГОУ ВПО «Морская государственная академия им. адм. Ф. Ф. Ушакова» стала центром, объединяющим целый комплекс образовательных учреждений ЮФО. Такое объединение обусловлено:

– необходимостью финансирования отраслевой образовательной системы за счет федеральных государственных средств, средств отраслевого бизнеса, как основного потребителя ее выпускников, и коммерческой образовательной деятельности вузов;

– актуальностью согласованного действия отраслевого и регионального планов развития академического комплекса;

– вхождением России в мировое экономическое пространство и адаптацией российской образовательной системы в европейском и мировом образовательном пространстве;

– необходимостью учёта процессов развития морского профессионального образования в РФ.

Создание такого комплекса выдвигает новые проблемы, которые требуют скорейшего решения.

МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова является крупнейшим учебным заведением водного транспорта и единственным высшим учебным заведением на Юге России, выпускающим морских специалистов для судоходных компаний, судостроительных и судоремонтных заводов, предприятий водного транспорта, портов и транспортных терминалов.

Образовательное учреждение высшего профессионального образования

«МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова» представляет собой академический комплекс, состоящий из головного вуза, 4 подразделений в других городах – Ростов, Астрахань, Севастополь, в котором обучается около 8-ми тысяч человек и работает 1, 5 тысяч персонала.

*Под образовательным пространством морского академического комплекса мы понимаем совокупность условий, обеспечивающих функционирование образовательных процессов в нем, среди которых выступают: нормативная документация; экономические условия; сфера запроса и применения результатов образования; размещенная на носителях информация содержания образования; педагогические кадры; контингент получателей содержания образования; образовательная территория и образовательное оснащение; научно методическое обеспечение* [4].

Условия подразделяются на общесущностные и дополнительные. Совокупность общесущностных условий является единой для любого образовательного пространства (малого и большого, выделенного по количественному или по содержательному, или по какому-либо другому признаку), а дополнительные характеризуют, углубляют содержание его видов и составных частей. Свое образовательное пространство имеют регион и образовательное учреждение.

Образовательное пространство, с одной стороны, обеспечивает возможность развертывания свойств субъектов, включенных в комплекс (филиалы, учебные заведения СПО и др.), а, с другой, оно способствует построению новых связей и отношений в мировом образовательном пространстве (сотрудничество с морскими вузами других стран и иностранными компаниями, в которых работают выпускники морских вузов). Морская академия выступает самым активным действующим субъектом в этом пространстве.

***К составу педагогических параметров образовательного пространства морской академии могут быть отнесены следующие.***

1. *Место образовательной взаимодеятельности* (наличие учебных помещений, их состояние и подготовленность к соответствующей образовательной деятельности с учетом различных ее видов и санитарно-гигиенических требований).

2. *Субъекты профессионального наставления* (корпус педагогов, который создается для обеспечения образовательной взаимодеятельности, заключающейся в профессиональной подготовке кадров).

3. *Объекты профессионального наставления* (контингент учебного заведения). Этот параметр состоит в наличии и создании мест, в которых может проводиться профориентационная работа по привлечению выпускников школ и другой молодежи к поступлению в свои учебные заведения и учреждения, в присутствии условий для работы подготовительных курсов, бытовых условий для проживания, питания, отдыха. К объектам профессионального наставления относятся: библиотеки, читальные залы, учебные кабинеты, лаборатории и др.

4. *Средства деятельности* (идеальные и материальные). Это информация, которую обучаемые должны перерабатывать с целью образования или преобразования у себя знаний, умений, навыков и других свойств личности. Этих объектов должно быть достаточно, они должны предоставлять богатое разнообразие информации. Они должны находиться в адекватном для учебной деятельности состоянии.

5. *Заказ на подготовку специалистов.* Он может быть выражен явно и неявно. К нему относятся: государственный план подготовки специалистов, заказ предприятия, отраженный в хозяйственном договоре его с учебным заведением.

6. *Содержание образования специалистов.* Существуют нормативные документы – государственные стандарты образования. Однако они часто отстают от требований развивающегося или иначе изменяющегося производства. Образовательное пространство должно быть подготовлено к возможным необходимым изменениям содержания профессионального образования. Эта подготовленность может быть обеспечена наличием высококвалифицированных творческих педагогов, богатого адекватного фонда библиотеки, лабораторного и другого оборудования.

*7. Образовательные методики и технологии.* Каждое занятие должно быть обеспечено образовательными методиками или технологиями. Их существование обеспечивается приобретением соответствующей литературы; предварительным и текущим планированием учебных занятий; участием педагогов в педагогических чтениях, собраниях, совещаниях, заседаниях методических секций, комиссий, кафедр, педагогических советов, практических семинаров, в изучении передового опыта.

*8. Способы взаимодействия с производством заказчика.* Они обусловлены необходимостью проведения при подготовке специалистов производственной практики. Поэтому обязательно существование договоренности учебного заведения с профильным производством о включении студентов (или курсантов и т. п.) в трудовой процесс для обучения выполнению реальных профессиональных действий. Кроме того, возможно создание условий для участия представителей производства в образовательном процессе, для выполнения научных исследований, рационализаторской и изобретательской деятельности, изучения и обобщения передового производственного опыта.

Представленные компоненты образуют образовательное пространство как среду профессионально-личностного становления студентов. Процесс развития образовательного пространства учебного учреждения как среды профессионально-личностного становления студентов закономерно включает в себя непрерывное самоопределение всех участников педагогического процесса. Мировые тенденции в области морского образования направлены на то, чтобы не только готовить специалистов, отличающихся высоким профессионализмом, безупречно знающих морское дело, свою морскую специальность и иностранные языки, но и формировать облик моряков как носителей нравственности, культуры и традиций своей страны. Особая роль

в решении этой задачи отведена культурно-образовательному пространству.

*Культурно-образовательное пространство морского вуза представляет собой подпространство или среду, содержащую образовательные, научные, культурные, этические и другие ценности.* При участии всех компонентов образовательной среды, представляющей собой часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов создаются условия для профессионально-личностного развития студентов.

Функции культурно-образовательного пространства как организационной структуры выражаются в том, что оно выступает социокультурным и образовательным, обеспечивая возможность гармоничного движения личности в образовательном пространстве, создавая оптимальные условия для ее развития и самореализации.

Не подлежит сомнению тот факт, что воспитание современного студента нельзя сводить к процессу формирования тех или иных социальных качеств. В культурно-образовательном пространстве вуза создаются условия не только для развития профессиональной культуры специалистов, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования ее нравственных качеств.

*Культурно-образовательное пространство должно содействовать развитию личности будущего специалиста и рассматриваться как целое, обладающее следующими характеристиками:*

– диагностика развития личности будущего морского специалиста;

– интеграция усилия всех субъектов воспитательного процесса (профессорско-преподавательского состава, корпуса воспитателей и командиров, вспомогательного персонала);

– создание в образовательном учреждении и за его пределами развивающей среды (прохождение производственной практики на судах и в различных компаниях, участие в спортивных и культурно-образовательных структурах);

– осуществления научно обоснованного анализа результатов воспитательной деятельности и т. д.

Основным структурным компонентом в культурно-образовательном пространстве является образовательное учреждение, поскольку именно этот социальный институт способен наиболее оперативно реализовать различные социально-педагогические связи и организовать взаимодействие, приводящее к интегративным формам сотрудничества. В рамках культурно-образовательного пространства задействованы практически все уровни субъектов, включенных в сложные системы субъект-субъектных отношений, взаимодействующих в этой сфере. Развитие этих отношений предполагает развитие самого пространства.

Одним из компонентов целого культурно-образовательного пространства выступает воспитательная среда, нацеленная на формирование у курсантов и студентов высокой общей культуры, нравственности, патриотизма,

стремления к получению глубоких теоретических знаний и практических навыков по избранной специальности, а также выработку качеств, обеспечивающих успешную работу в сложных условиях плавания. Это, прежде всего, способность длительное время находиться на судне в отрыве от семьи, близких, осознанно подчиняться приказам и распоряжением начальников и самому обладать командными навыками, иметь чувство ответственности за порученный участок работы, быть исполнительным, уметь самостоятельно принимать решения, быть коммуникабельным, переносить, не теряя работоспособности, качку, штормы и многое другое, что не всегда необходимо иметь и уметь выпускникам других учебных заведений.

А. Я. Данилюк отмечает, что воспитание человека культуры как цель личностно-ориентированного образования может быть вполне реализована только культурологическим образованием, т. е. таким, в котором слово, речь, мысль о культуре воплощаются в научно-организованной системе – интегральном образовательном пространстве [1].

Не подлежит сомнению тот факт, что воспитательный процесс в культурно-образовательном пространстве любого вуза, в том числе, морского нуждается в целенаправленном регулировании, требует четкой расстановки сил и органического взаимодействия всех его участников. Для этого необходимо знание основных требований к личности будущего специалиста с учетом профиля его подготовки, а главное, требований той конкретной отрасли, чей заказ будет выполнять вуз.

Функционирование воспитательной среды МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова предполагает целенаправленное формирование профессионального педагогического сообщества на основе разработки комплекса образовательных проектов, имеющих широкий социальный смысл в рамках существующего уклада жизни, морских традиций и перспектив развития.

Ученым советом МГА были приняты такие локальные нормативно-правовые акты, как Концепция воспитательной работы, Комплексная программа внеучебной работы со студентами и Координационный план мероприятий по внеучебной работе со студентами, предусматривающие направления и пути реализации воспитательной работы в морской академии.

В качестве базовых направлений выделены: организационное; учебно-воспитательное; общественно-политическое; научно-исследовательское; культурно-массовое и спортивное. Указанные направления находят отражение в постоянных и вариативных программах и подпрограммах, направленных на творческое развитие студентов.

Таких программ несколько, они рассчитаны как на студентов, так и на профессорско-преподавательский состав, задействованный в работе со студентами. Их осуществление направлено на формирование и развитие у студентов чувства патриотизма, овладение духовно-нравственными ценностями, создание условий для реализации творческого потенциала личности студента, развитие профессиональных качеств будущих

морских специалистов.

МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова отвечает всем требованиям, предъявляемым к современным образовательным учреждениям высшего профессионального образования, но отличается от обычных образовательных учреждений, прежде всего тем, что условия жизни, труда, быта и отдыха в ней максимально приближены к условиям работы на судах. Такой порядок подготовки специалистов плавсостава принят во всех ведущих морских державах мира и признан необходимым и одним из основных условий качественной подготовки специалистов.

Воспитательную работу с курсантами, наряду со всем профессорско-преподавательским составом, организуют и проводят штатные воспитатели. Непосредственно в ротах воспитанием занимаются командиры рот, которые являются кадровыми офицерами Военно-морского флота.

Внутренний порядок и служба в учебных заведениях организованы таким образом, чтобы подготовить выпускника к жизни на судне. Профессорско-преподавательский состав и сотрудники носят установленную форму одежды со знаками различия в соответствии с занимаемой должностью. Взаимоотношения между командованием, сотрудниками и курсантами строится по четко определенной иерархической структуре. Организуют внутренний порядок и внутреннюю службу курсантского состава специальный орган – Организационно-строевой отдел (ОРСО).

Для повышения эффективности воспитания курсантов академия ставит задачу рассмотрения вопроса о введении обязательного профессионально-психологического отбора при поступлении в учебные заведения, а также проверки на наркозависимость как при поступлении, так и при направлении на плавательную практику.

Большое внимание в морской академии уделяется вопросам адаптации первокурсников к вузовской жизни с учетом специфики вуза и получаемой специальности, разработана адаптационная программа для первокурсников. С этой целью проводится социологический опрос среди студентов первого курса, который позволяет учитывать полученную информацию при разработке программ внеучебной воспитательной деятельности.

Неотъемлемой составляющей воспитательной программы со студентами является культурно-массовая работа. Студенты занимаются в творческих коллективах, включающих изостудию, фото-клуб, танцевальные, музыкальные и другие клубы.

Важнейшим компонентом воспитательного процесса является физическое воспитание, которое способствует не только укреплению здоровья студентов, но и приобретению знаний и навыков по использованию средств физической культуры и спорта в будущей трудовой деятельности. Приоритет предоставлен морским видам спорта: плаванию, яхтингу, морскому многоборью.

Для поддержки студентов, их заинтересованности в научной и общественной жизни в МГА существует система поощрений: объявление благо-

дарности; обучение по индивидуальному плану; досрочная сдача сессий; материальное поощрение и др.

Воспитательная работа в МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова с курсантами рассматривается как важнейшая часть целостного образовательного процесса. Концептуально она организуется в соответствии с требованиями Приказа МО от 27.12.2002 г. № 4670, рекомендациями Федеральной службы морского и речного транспорта и учетом специфики подготовки кадров для морского транспорта.

В академии ежегодно разрабатывается перспективный план воспитательной работы, планируется работа на факультетах, в учебных ротах, ОРСО, клубе, музее, где определяются задачи, направления и обязанности всех должностных лиц, формирующих единое воспитательное пространство.

Среди основных задач функционирования культурно-образовательного пространства морского вуза можно выделить воспитание эффективного ценностного отношения студентов к различным культурам, освоение культурной среды, обеспечение взаимосвязи культурных и жизненных ценностей.

Воспитание ценностного отношения к культуре не только своего, но и другого народа является важным моментом в развитии культурологических моделей образования, целью которых является формирование нравственных качеств личности. Особую значимость этот фактор принимает в морском вузе, который изначально готовит специалистов для работы в различных международных компаниях, специалистов, которые в силу специфики своей работы будут в будущем встречаться с представителями других культур. Необходимость подготовки морского специалиста для жизни и работы в полиязыковом культурном пространстве определяет и содержание обучения и воспитания в морском вузе.

Процесс формирования ценностного отношения к культуре других народов может быть результативным при реализации следующих социально-педагогических условий:

– направленность образовательного и воспитательного процесса на формирование гражданской позиции, толерантности, патриотических качеств у будущего специалиста;

– использование воспитательного потенциала общеобразовательных и специальных дисциплин в учебных заведениях;

– формирование убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности в процессе практической и морально-психологической подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Формирование ценностного отношения к культуре других народов включает в себя осознание и личностную оценку этих ценностей. В процессе формирования необходимо учитывать различные факторы, среди которых выделяются возрастные и индивидуальные особенности личности, условия жизни обучаемого, а также влияние окружающей действительности.

В вузе воспитание интереса и любви к профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании профессиональной деятельности, путем формирования у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности. Именно здесь закладываются основы тех профессионально важных качеств студента, которые в дальнейшем определят его судьбу как специалиста.

*Культурно-образовательное пространство морского вуза представляет собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному взаимодействию и на национальном и международном уровнях. В культурно-образовательном пространстве морского вуза социокультурный и воспитательный компоненты выступают необходимыми условиями подготовки морских специалистов, определяя развитие их способностей и социализацию студентов в социально значимых сферах жизнедеятельности.*

**Библиографический список**

1. **Данилюк, А. Я.** Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
2. **Малиночка, Э. Г.** Актуальные проблемы педагогики. Сборник статей. Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2007. – 196 с.
3. **Маричев, И. В.** О профессиональной модернизации дедуктивного звена образовательной системы морских ВУЗов. Спецвыпуск. Технические науки 2006. Известия высших учебных заведений Северо-Кавказский регион. – Ростов-на-Дону. РИО РГУ, 2006.
4. **Маричев, И. В.** Морская академия в образовательном пространстве. Монография. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2006 г.

*УДК 374.5*

***Ю. В. Слесарев***

# ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ НРАВСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА

Проблема качественного профессионального обучения специалиста-менеджера сегодня очень актуальна, особенно в части усиления нравственного компонента в его профессиональной подготовке. Воспитывать морально-нравственные начала студентов уже сложившихся как личности, задача весьма сложная, но необходимая, поскольку изменяющаяся производственная, профессиональная среда, возрастающая роль культурного фактора в управлении (в том числе в управлении предприятием) есть важнейшие требования современности. Востребованность специалиста-менеджера определяется слагаемостью многих качеств, навыков и умений, имеющихся в его профессиональном арсенале, где управленческая культура, которая складывается из нравственных ценностей психологической культуры, гуманистического мировоззрения занимает особое место.

*Проводя исследование по усилению нравственного компонента в профессиональной подготовке менеджера, мы ориентировались на две основополагающиеся системы, действующие в культурно-образовательной парадигме профессионального образования, являющейся неотъемлемой частью в будущей профессиональной деятельности: 1) профессионально-нравственные элементы (мораль, культура поведения, эмоционально-психологическая устойчивость и т. д.) профессиональной культуры менеджера; 2) профессионально-ценностные ориентации (мотивация профессиональной деятельности и обучения в вузе, профессиональные интересы и идеалы и т. д.).*

Критерии изучения элементов составляющих нравственный компонент профессиональной деятельности менеджера основываются на следующем:

в процессе развития личности в целом и в профессиональной подготовке менеджера в частности, наряду с профессиональными качествами и свойствами, формируются определенные навыки морально-нравственных отношений эмоционально-устойчивого поведения, которые составляют в целом характеристику специалиста-менеджера, его профессиональную зрелость. Мотивация профессиональной деятельности, профессионально-ценностные ориентации, нравственная культура, профессиональная зрелость – эти и другие профессиональные элементы культуры менеджера во многом определяют поведение человека в разного рода жизненных ситуациях. Они же будут определяющими и в дальнейшей профессиональной деятельности специалиста-менеджера.

Целью психолого-педагогического исследования, проводившегося среди студентов специальностей: 080502 – «экономика и менеджмент», 080116 – «математические методы, модели и исследование операций в экономике», 050501.06, 050501.18 – «профессиональное обучение (по отраслям)», явилось изучение динамики профессионально-ценностных ориентаций, морально-нравственной культуры будущих специалистов-менеджеров института промышленной экономики, информатики и сервиса Пензенской государственной технологической академии. Основными методиками исследования явились анкетирование, беседы, тестирование, самообследование. В исследовании приняли участие студенты 1,3,5-го курсов вышеуказанного института Пензенской государственной технологической академии, групп 01ЭМ – 25 человек, 03ПЭ – 27 человек, 02 ММ – 21 человек, вышеуказанных специальностей. Всего было вовлечено в исследование 73 человека. При поступлении в вуз и зачислении на 1 курс проводилось общее исследование по профессионально-ценностной ориентации. На 3 и 5 курсах с данными студентами было проведено повторное анкетирование с учетом изучения гуманитарных дисциплин – «философия», «правоведение», «отечественная история», общепрофессиональных дисциплин – «коммерческое и трудовое право», «менеджмент», «управление персоналом», «экономическая теория». Данные исследования отражены в табл. 1 и представляют собой усредненные показатели с погрешностью ( 1%), поскольку профессионально-ценностные ориентации есть сложный личностный механизм, зависящий от личных факторов (социальная среда, уровень познаний и мировоззрения, эмоциональное состояние, морально-нравственное возрастание личности и т. д.).

На протяжении всех лет обучения в академии интерес к профессии сохраняется у студентов, которые ориентируются в выборе профессии на личный интерес, склонности и способности (58%, 54%, 51%). Снижается интерес к выбранной профессии и уверенность в правильности выбора у некоторых студентов старших курсов по сравнению с первым курсом.

Несмотря на снижение интереса к выбранной профессии у некоторых студентов, следует отметить, что в целом у многих студентов возрастает уровень осознания выбора профессии и возрастает уверенность в выборе

*Таблица 1*

**Динамика профессионально-ценностных ориентаций студентов во время обучения в академии, в %**

| № п/п | Профессиональная ориентация (мотивация) | 1 курс | 3 курс | 5 курс |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Интересная профессия экономиста-менеджера | 58 | 54 | 51 |
| 2 | Выбор данной профессии (экономиста-менеджера) соответствует вашим идеалам | 53 | 50 | 38 |
| 3 | Получить знания по выбранной профессии, узнать что-то новое и повысить свой интеллектуальный уровень | 50 | 50 | 20 |
| 4 | Интересно, нравится, хочу учиться | 53 | 24 | 18 |
| 5 | Пообщаться с однокурсниками | 25 | 38 | 5 |
| 6 | Получить образование | 17 | 44 | 69 |
| 7 | Достигнуть более высокого положения в обществе и сделать себе карьеру | 13 | 9 | 25 |
| 8 | Стать профессионалом, хорошим специалистом, устроиться на хорошую работу в будущем | 0 | 23 | 28 |
| 9 | Профессия привлекает высоким социальным статусом и обеспечивает хорошее материальное положение | 63 | 50 | 22 |
| 10 | Интересна свободой реализации собственных идей и интересов, творческого выбора | 11 | 39 | 56 |
| 11 | Приобрести навыки профессионального и личного общения | 29 | 63 | 42 |

профессии. Об этом свидетельствует тот факт, что на первом курсе только 21% студентов указывали в свободных высказываниях на мотивы учения связанных с получением профессии. А на третьем курсе таких студентов становится 56%, на пятом – 60%. Это те студенты, которые с удовольствием изучают специальные предметы, успешно справляются с заданиями преподавателей. Как правило, они имеют навыки учебного труда, могут распределить свое свободное время и подготовиться к семинарам, практическим занятиям своевременно получить хорошие отметки за выполненную работу.

Более того, у 53% первокурсников отсутствовал идеал в профессии, а затем в период обучения 26% из них были сформированы профессиональные идеалы. На формирование идеалов оказывали влияние не только учебные занятия, но и квалификационные и производственные практики, поэтому 24% студентов указали, что они познакомились с людьми, которых они относят к образцам-примерам (но пока не к идеалам).

Следует отметить, что на пятом курсе только 38% студентов отметили, что у них есть идеал в профессии. Уменьшение количества студентов, имеющих идеал в профессии, связано с тем, что увеличился объем их профессиональных знаний, кроме этого, у них появились профессиональные практические навыки (некоторые из студентов начали работать по специальности на чет-

вертом и пятом курсах). Поэтому они более критично стали подходить и к своим возможностям и к возможностям других людей.

Указанная закономерность снижения интереса к учебной деятельности прослеживается и в свободных высказываниях студентов (соответственно 1,3 и 5 курсы – 53%, 24%, 18%). У некоторых студентов возрастает уровень осознания необходимости получения образования (соответственно 19%, 31%, 35%) и приобретения профессиональных умений и навыков (соответственно 0%, 23%, 28%).

Познавательные, профессиональные мотивы выходят на первое место у первокурсников и у третьекурсников, они свойственны студентам, которые выбрали профессию осознанно ориентируясь на свои склонности и интересы. На пятом курсе многие из этих студентов начинают работать на разных предприятиях и в организациях, но выполняют не квалифицированную работу, поэтому в свободных высказываниях познавательные мотивы выходят на второе место по сравнению с получением образования и возможностью устроиться в престижные предприятия, фирмы. Следует отметить, что у 23% студентов третьего курса и 28% пятого курса появляется еще один профессиональный мотив стать профессионалом, хорошим специалистом. Этот мотив формируется у студентов, которые отлично занимаются, успешно участвуют в прохождении профессиональной, квалификационной практики, стремятся выполнить как можно лучше учебные задания.

Беседы со студентами и качественный анализ их анкет позволил установить еще одну особенность в динамике мотивов учебной деятельности. Она проявляется в том, что мотивы первокурсников малодифференцированные и малоосознанные. Потому что 53% студентов первого курса в свободных высказываниях называют мотив «нравится, интересно», но затрудняются сказать более точно, что именно им нравится и что именно интересно. Как правило, звучит ответ: «Все нравится, все интересно». Только у 24% студентов этот мотив сохраняется до 3 курса и у 18% до пятого курса. Но уровень его осознания становится гораздо выше, чем у первокурсников: они конкретно указывают на то, что им нравится в учебном процессе, что нет, какие учебные дисциплины их интересуют, какие – нет. Интерес к обучению поддерживается у таких студентов интересными и творческими заданиями, хорошей организацией учебных занятий, хорошей материальной базой академии.

Например, для студентки Б. главными являются мотивы важности приобретаемых знаний в жизни, становлении специалистом-менеджером возможности занять достойное положение в обществе, поэтому она готовится ко всем семинарам, на лекциях внимательна, выполняет безукоризненно все задания преподавателей. Поэтому от большинства зачетов ее освобождают, она уверена в успехе во время экзаменов, для нее с первого курса не существенными являются мотивы лишения стипендии, избежания конфликтных отношений с родителями и преподавателями. У нее ровные отношения со

сверстниками, которые с уважением относятся к ней. Поэтому эти мотивы к третьему курсу становятся не существенными.

Студентка М. удовлетворительно по сравнению с другими абитуриентами сдала вступительные экзамены. Однако во время учебы ее старания и желание добиться признания со стороны сверстников и преподавателей изменили ее отношение к учебной деятельности в целом. Поэтому у нее произошли существенные изменения в мотивах учения и ведущими стали такие мотивы, как заслужить уважение в группе, продолжить образование в институте, получить одобрение от преподавателей, быть культурным человеком, занять достойное положение в обществе.

Весьма интересной, на наш взгляд, является динамика, определяемая статусом и материальным положением выбранной профессии менеджера в снижении показателей в связи с изменением приоритетов и качественных форм будущей профессии. Для студентов первого курса показательным и привлекательным является высокий социальный статус менеджера-управленца и его высокая оплата труда, то третьекурсники отличают, что статус и материальное положение зависят от уровня и качества образования, поэтому постижение основ профессии менеджера и есть гарантия достаточно высокого статуса и хорошего материального положения. Однако, к пятому курсу данная мотивация резко изменяется в сторону снижения личностных интересов и повышении престижа профессии и качества выполняемой работы, статус и материальное положение вторичны, а первичными признается профессиональный рост и компетентность, которые определят дальнейшие статусные и материальные формы выбранной профессии (1 курс – 63%, 3 курс – 50%, 5 курс – 22%).

Следует отметить возрастание творческой активности и интереса, поскольку первоначально у 1 курса диапазон творчества и свободы мысли был ограничен «неизвестностью» образования в данной области и отсутствие профессиональных навыков. Характерно, что у 3 и 5 курсов профессиональное творчество связано с адаптацией к труду и вызвано профессиональной спецификой, так как менеджер-управленец, по мнению студентов, есть творческая личность, имеющая свободный выбор в принятии правильного сбалансированного решения. Пятикурсники указывают, что у специалиста-менеджера рутинная, однообразная работа занимает малое время, а творчество есть непрерывный постоянный процесс в профессиональной деятельности специалиста-менеджера (1 курс – 11%, 3 курс – 39%, 5 курс – 56%).

Обобщенные результаты по исследованию профессионально-ценностных ориентаций у студентов можно представить в виде диаграммы, указанной на рис 1.

С целью формирования морально-нравственных ценностей и профессиональной культуры будущих специалистов-менеджеров, нами был организован специальный курс «Этика бизнеса и менеджмента» для студентов

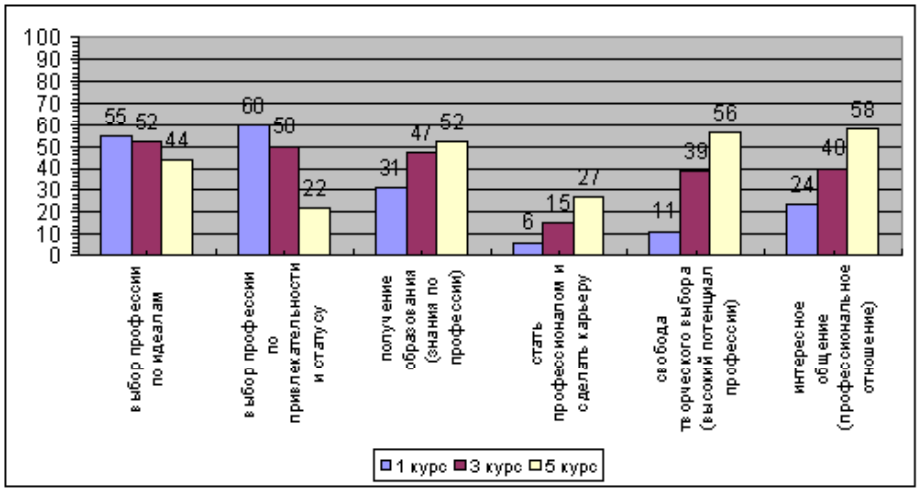



***Рис 1.*** **Обобщенная динамика профессионально-ценностных ориентаций студентов**

3 и 5 курсов института промышленной экономики, информатики и сервиса Пензенской государственной технологической академии по специальностям: 080502 – «экономика и менеджмент», 080116 – «математические методы, модели и исследование операций в экономике», 050501.06, 050501.18 – «профессиональное обучение (по отраслям)». Запись на спецкурс «Этика бизнеса и менеджмента» была добровольной и осуществлялась по желанию студентов. Всего на занятиях по данному спецкурсу записалось 39 человек. Условно данный спецкурс включал два блока занятий и проходил во внеучебное время в рамках факультатива в течение 2006/07 уч. г.

Первый блок занятий проходил в индивидуальной форме и включал психолого-педагогические консультации, индивидуальные беседы по нравственно-правовой тематике, морально-этическим, профессиональным устоям и принципам бизнеса и менеджмента. Тематика индивидуальных или групповых бесед объявлялась предварительно и включала в себя элементы дисциплин: «История экономики (бизнеса)», «Философия», «Теория права», «Теория менеджмента», «Управление персоналом». Второй блок занятий проходил в групповой форме, обсуждались различные производственные, деловые ситуации, возможные варианты правовых, управленческих, деловых решений с точки зрения морально-нравственных принципов профессии менеджера, предпринимателя, в целом социальной организации общества. В проведении групповых занятий нами использовались интерактивные методы: работа в малых группах, обсуждение, мозговой штурм, беседа, деловая игра, управляемая дискуссия. Тематика групповых занятий открыто обсуждалась и принималась большинством голосов. В процессе проведения групповых занятий по правовой, нравственно-толерантной тематике нами были использованы учебно-методические материалы, деловые игры, упражнения, ситуации, задачи, которые способствовали росту познания и осознания нравственных основ профессиональной деятельности будущего специалиста-менеджера. Структура специального курса «Этика бизнеса и менеджмента» обозначена

на рис. 2. В конце спецкурса с помощью тест-опроса было установлено ( 90%), что у студентов произошли положительные изменения: 32 из 39 студентов сочли нужным и весьма полезным нравственно-профессиональное воспитание в своей дальнейшей профессиональной деятельности в качестве менеджера на основе занятий, проводимых в рамках спецкурса «Этика бизнеса и менеджмента». В табл. 2 мы приводили динамику морально-нравственной культуры будущих специалистов-менеджеров в сравнении, участников спецкурса и студентов 1 курса в масштабе 1:1

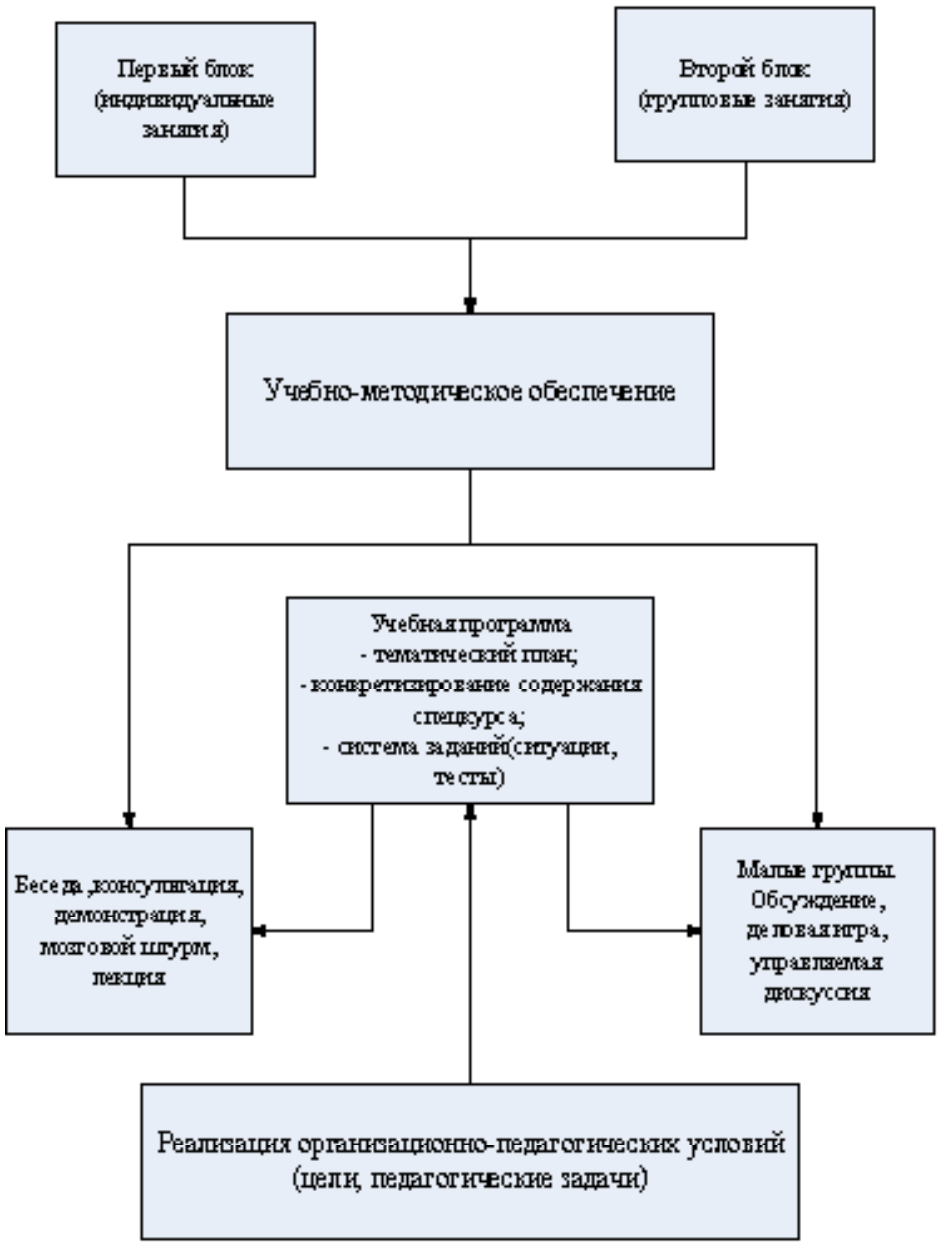



*Рис. 2.* **Структура специального курса «Этика бизнеса и менеджмента»**

Таблица 2

**Динамика морально-нравственной культуры будущих специалистов-менеджеров, в %**

| № п/п | | 1 курс | 3 и 5 курсы, обучающиеся на спецкурсе |
|---|---|---|---|
| 1 | Морально-нравственные принципы основа профессии менеджера | 11 | 27 |
| 2 | Менеджер должен являться нравственным идеалом и примером подражания для подчиненных | 29 | 46 |
| 3 | В принятии решения менеджер должен руководствоваться морально-нравственными принципами | 7 | 37 |
| 4 | Общественные нравственные устои не применимы в производственных отношениях | 9 | 19 |
| 5 | Профессионально-нравственная культура менеджера формируется в процессе обучения и профессиональной подготовки | 5 | 31 |
| 6 | Воспитательная работа среди подчиненных не является обязанностью менеджера | 44 | 12 |
| 7 | Менеджер не должен заботиться о нравственном облике своих подчиненных | 38 | 17 |
| 8 | Стиль и качество работы подчиненных всегда зависят от методов руководства менеджером | 56 | 59 |
| 9 | Менеджер ориентируется на конечную производственную цель и его не волнует нравственно-этическая сторона результата | 63 | 41 |
| 10 | Увольнение работника есть результат плохой воспитательной работы менеджера | 15 | 46 |

Результаты студентов 1 курса и студентов, обучающихся на спецкурсе «Этика бизнеса и менеджмента», существенно различаются в виду отсутствия у первокурсников понятия профессионально-нравственной культуры и по другому в целом представления о функциональных возможностях и обязанностях менеджера. Так, в качестве основы профессии менеджера первокурсники указывают приобретенные знания и навыки в процессе обучения, а морально-нравственные элементы лишь сопутствующими им (11%), менеджер, согласно другой части опрошенных первокурсников (29%) может являться нравственным идеалом для подчиненных, поскольку в силу своей должности обладает большим объемом знаний, информации и, соответственно, имеет большее влияние на конкретную ситуацию, при этом нравственный авторитет менеджера играет дополнительно усиливающую роль. Студенты 3 и 5 курсов на основе полученных навыков профессионально-нравственного воспитания видят в морально-нравственных принципах смысл профпригодности менеджера (27%), так как приобретенные знания менеджера профессионально зависимы и составляют разные стороны одного

процесса, при этом (46%) опрошенных участников спецкурса «Этика бизнеса и менеджмента» считают, что менеджер должен являться не только авторитетом, но и нравственно-духовным лидером, способным оказывать влияние на морально-нравственные устои своих подчиненных.

Воспитательная работа не является обязанностью менеджера у (44%) опрошенных первокурсников, поскольку у менеджера обязанности связаны с производственной деятельностью и от подчиненных требуется выполнение поставленных целей и задач, поэтому нравственно-этическая сторона не играет роли в достижении результатов (63%), но необходима в обсуждении их (разбор полетов). Опрошенные студенты 3 и 5 курсов (88%) считают воспитательную работу менеджера его прямой обязанностью, от которой зависит деятельность подчиненных и, соответственно, полученный результат есть морально-нравственная готовность подчиненных, их настрой на достижение цели (59%). Опрошенные студенты 56% и первокурсников и 59% участников спецкурса, практически едины во мнении, что стиль работы менеджера зависит от методов, в которых морально-нравственный аспект играет свою роль.

Обобщенные результаты по динамике морально-нравственной культуры будущих специалистов-менеджеров можно представить в виде диаграммы указанной на рис. 3.

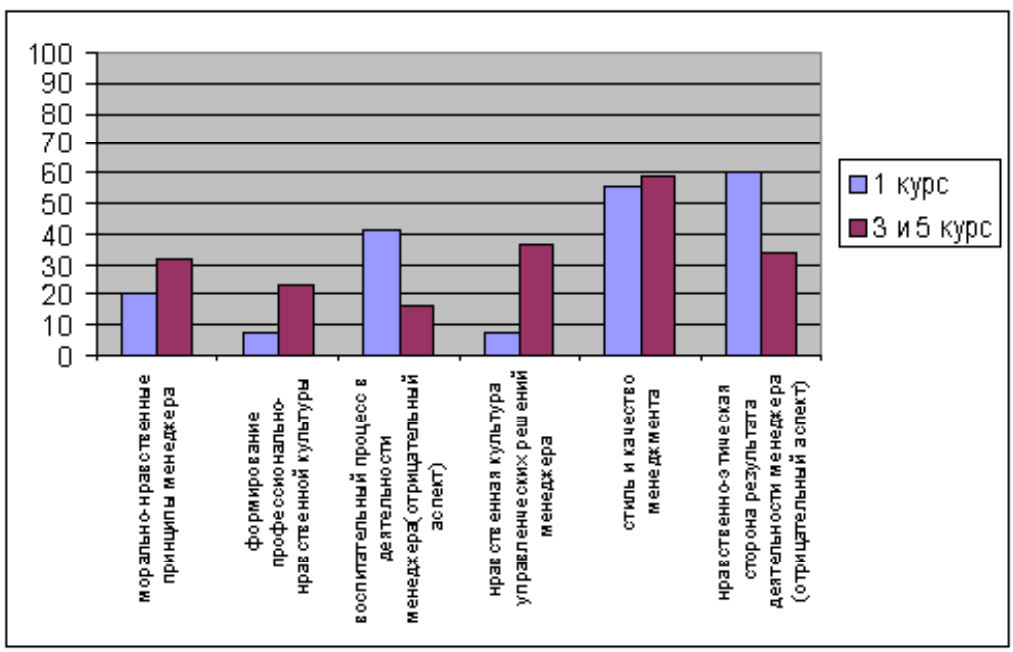



*Рис 3.* **Обобщенная динамика морально-нравственной культуры будущих специалистов-менеджеров**

Проведенное нами исследование (эксперимент) в рамках проведенного нами спецкурса «Этика бизнеса и менеджмента» доказывает необходимость в усилении морально-нравственного воспитания будущих специалистов-менеджеров в целях формирования профессионально-нравственной культуры, весьма необходимой в рамках современной парадигмы профессионального образования и материально-производственной культуры.

Разработанные и примененные на практике методики доказывают факт нравственного воспитания студентов, будущих специалистов-менеджеров. Обучение в вузе в большей степени определяет теоретическую подготовку специалистов-менеджеров, соответственно практические занятия гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин нацелены нами на реальную производственную среду, имеют устойчивый позитивный характер и способствуют возрастанию и усилению нравственной позиции менеджера.

**Библиографический список**

1. **Ахаян, Т. К.** Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Т. К. Ахаян. – СПб, 1996.

2. **Дункан, У. Д.** Основополагающие идеи в менеджменте / У. Д. Дункан. – М., 1996.

3. **Кирьякова, А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова: Монография. – Оренбург, 1996.

4. **Казакина, М. Г.** Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М. Г. Казакина. – Л.., 1989.

5. **Киллен, К.** Вопросы управления / К. Киллен. – М., 1981.

6. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. – Воронеж, 1995. – 356 с.

7. **Питерсх, Т.** В поисках эффективного управления / Т. Питерсх, Р. Уотермен. – М., 1986.

8. **Узнадзе, Д. Н.** Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе // Христоматия по психологии. – М., 1978.

9. **Якокка, Л.** Карьера менеджера / Л. Якокка. – М., 1991.

# РАЗДЕЛ VI
# ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

*УДК 378.01; 378.147*

***Л. Х. Зайнутдинова, О. А. Сенина***

## ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ЗАЧЕТНЫЕ ЕДИНИЦЫ

Предстоящий переход российских вузов на зачетные единицы (кредиты) на базе Европейской системы накопления и перевода зачетных единиц (ECTS –European Credit Transfer System) и общеевропейское Приложение к дипломам (Diploma Supplement) требует совершенствования и диверсификации образовательных технологий. Существенно возрастает роль **самостоятельной работы студентов** (**СРС**). В статье Ю. Бабичева и В. Петрова, опубликованной в журнале «Высшее образование в России» (№ 6 за 2007 г.), показана актуальность проблемы учета трудоемкости СРС при переходе на зачетные единицы, разработана методика определения трудоемкости СРС [1].

В настоящее время организация СРС немыслима без привлечения современных информационных технологий. Авторами настоящей работы была поставлена цель – провести анализ обеспеченности СРС современными электронными средствами обучения и выработать рекомендации по проектированию электронных учебных пособий для организации СРС при переходе на зачетные единицы.

**1. Требования к объемам и содержанию самостоятельной работы студентов по общетехническим дисциплинам**

Издано инструктивное письмо «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» от 27.11.2002 № 14-55-996 ин/15 [2].

Общий объем самостоятельной работы определяется установленным **Государственным образовательным стандартом (ГОС)** объемом недельной загрузки студента (54 часа) за вычетом установленных вузом в соответствии с конкретными формами обучения объемов аудиторной нагрузки.

С целью выявления объема часов, отводимого на СРС, в настоящем исследовании проведен анализ ГОС высшего профессионального образования и рабочих программ Астраханского государственного технического университета (АГТУ) по электротехническим дисциплинам для 30 специальностей. Установлено, что количество часов на аудиторные занятия и самостоятельную работу (в среднем по дисциплине) распределяется, соответственно, следующим образом: по дисциплине «Электротехника и электроника» – 53%

и 47%; по дисциплине «Теоретические основы электротехники» – 55% и 45%; по дисциплине «Основы теории цепей» – 66% и 34%; по дисциплине «Электромагнитные поля и волны» – 56% и 44%; по дисциплине «Электрические измерения и приборы» – 60% и 40%; по дисциплине «Электротехнические материалы» – 60% и 40% (рис. 1).

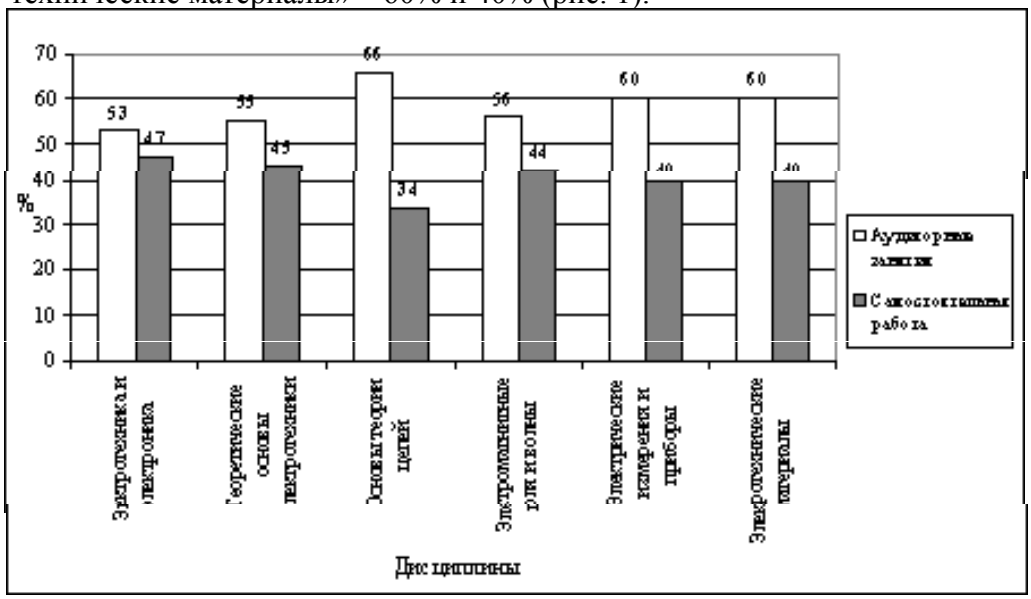



*Рис. 1.* **Распределение часов (в % от общего количества часов) на аудиторные занятия и самостоятельную работу**

Таким образом, анализируя ГОС и рабочие программы АГТУ, можно видеть, что наблюдается тенденция возрастания объемов СРС. По результатам проведенного нами исследования установлено, что количество часов на самостоятельную работу в среднем достигает 50%, а в ряде случаев и превышает эту цифру. Подобная картина наблюдается не только для электротехнических, но и для других общетехнических дисциплин (ОТД). К общетехническим мы относим термодинамику, гидравлику, теоретическую механику, сопротивление материалов, теорию механизмов и машин, теплотехнику, начертательную геометрию [3, с. 79].

**2. Анализ опыта использования электронных средств учебного назначения (ЭСУН) в учебном процессе общетехнических дисциплин**

В последние годы стало бесспорным, что качественное техническое образование будет соответствовать современным требованиям только при широком использовании в учебном процессе информационных технологий. Назрела необходимость в создании новых образовательных методик, опирающихся на современные технические и программно-методические средства.

Имеющиеся традиционные учебники и учебная литература на бумажных носителях не успевают за быстрыми изменениями в технике и обществе. Основной недостаток «бумажных» учебников хорошо известен: традиционная подача материала в виде информационных блоков заранее предполагает

пассивную роль обучаемого в усвоении этих блоков. Попытки активизировать учащегося с помощью контрольных вопросов и задач не дают большого эффекта. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс создает благоприятные условия для создания новых обучающих средств и технологий. Поэтому многие преподаватели высших учебных заведений на кафедрах разрабатывают электронные учебные пособия, при работе с которыми студент будет занимать активную позицию, будет «полноправным субъектом образовательного процесса» [4, с. 81].

На примере электротехнических дисциплин можно видеть, что в последние годы количество разрабатываемых ЭСУН растет. В настоящем исследовании проведен анализ материалов Международных научно-методических конференций, посвященных применению информационных технологий в электротехническом образовании: НИТЭ-98 [5], НИТЭ-2000 [6], НИТЭ-2003 [7], НИТЭ-2006 [8]. Всего рассмотрено 319 статей.

Показано, что вопросам создания ЭСУН и их внедрения в учебный процесс электротехнических дисциплин в настоящее время уделяется достаточно большое внимание. В трудах конференции НИТЭ-98 проблеме создания и применения ЭСУН уделено 63% публикаций, в материалах конференции НИТЭ-2000 – 50%, на конференции НИТЭ-2003 – 61%, в трудах НИТЭ-2006 – 71% статей.

Однако не все из представленных ЭСУН были предназначены для организации СРС. Нами проведен дополнительный анализ по критерию применимости известных ЭСУН для организации самостоятельной работы студентов. Определено соотношение между ЭСУН для аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов. Результаты представлены на рис. 2.

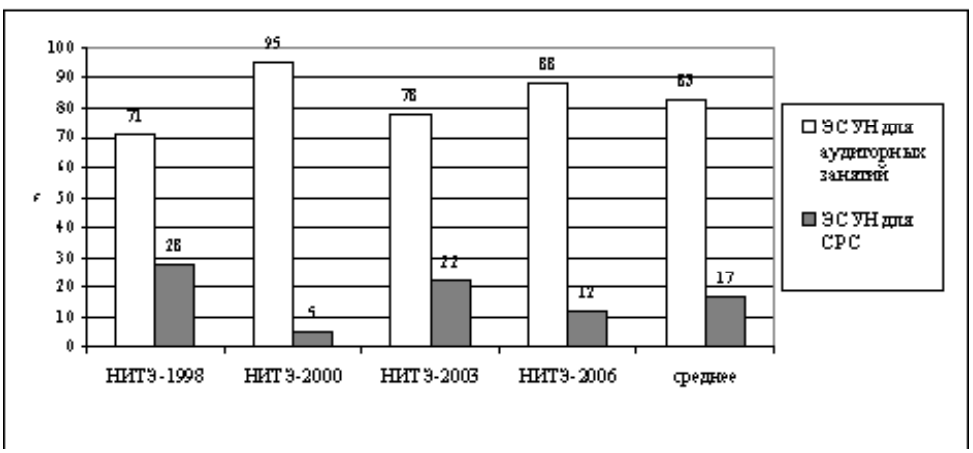



*Рис. 2.* **Публикации о создании и применении ЭСУН для аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов (по материалам конференций НИТЭ)**

Показано, что для аудиторных занятий используется большее количество электронных средств учебного назначения – в среднем 83% от общего числа разработанных ЭСУН, а для самостоятельной работы студентов – только 17%.

Сравнивая распределение часов на аудиторную и самостоятельную работу

– примерно по 50% (рис. 1) и соотношение между ЭСУН, применяющимися для аудиторной работы – 83% и для СРС – 17% (рис. 2), можно сделать вывод о том, что задача создания электронных средств обучения для обеспечения СРС является актуальной.

***3. Разработка электронных учебных пособий для самостоятельной работы студентов в условиях перехода на зачетные единицы***

Кредитно-модульная система образования подразумевает возможность асинхронного изучения отдельных дисциплин и даже отдельных разделов этих дисциплин. В связи с этим **электронные учебные пособия (ЭУП)** для самостоятельной работы студентов должны иметь модульную структуру.

В последние годы информационные технологии прочно закрепились в процессе современного образования. Многие преподаватели университетов занимаются разработкой электронных средств учебного назначения. Однако преувеличение возможностей авторских средств часто сочетается с недооценкой важности тех психолого-педагогических проблем, которые возникают при разработке обучающих программ [9].

Л. Х. Зайнутдинова разработала комплекс психолого-педагогических требований, предъявляемых к ЭСУН по общетехническим дисциплинам [3]. Показано, что ЭСУН в состоянии обеспечить (по сравнению с традиционными учебниками) более высокий уровень реализации таких традиционных дидактических требований как научность, доступность, проблемность, наглядность обучения, активность и сознательность учащихся в процессе обучения, систематичность и последовательность обучения, прочность усвоения знаний, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

К дидактическим требованиям, предъявляемым к ЭСУН как к собственно средству новых информационных технологий отнесены: индивидуальность, интерактивность и адаптивность обучения. Предложены новые дидактические требования:

а) системность и структурно-функциональная связанность представления учебного материала – учебная программа должна хранить в разных «отсеках» отдельные фрагменты учебного материала и обеспечивать возможность быстрого доступа пользователя к этим фрагментам, при этом программа должна отражать взаиморасположение и связь этих фрагментов и обеспечивать их системное взаимодействие;

б) полнота (целостность) и непрерывность дидактического цикла обучения – ЭСУН должно предоставлять возможность выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах одного сеанса работы с ЭВМ.

**Разработаны новые методические требования** к ЭСУН по общетехническим дисциплинам:

1. В связи с многообразием реальных технических систем и устройств и сложностью их функционирования предъявление учебного материала в ЭСУН должно строиться с опорой на взаимосвязь и взаимодействие поня-

тийных, образных и действенных компонентов мышления.

2. ЭСУН по общетехническим дисциплинам должно обеспечить отражение системы научных понятий общетехнической дисциплины в виде иерархической структуры высокого порядка, каждый уровень которого соответствует определенному внутридисциплинарному уровню абстракции, а также обеспечить учет как одноуровневых, так и межуровневых логических взаимосвязей этих понятий.

3. ЭСУН по общетехническим дисциплинам должно предоставлять учащемуся возможность разнообразных контролируемых тренировочных действий с целью поэтапного повышения внутридисциплинарного уровня абстракции знаний учащихся на заданном уровне усвоения.

**Психологические требования** к ЭСУН по общетехническим дисциплинам:

1. Представление учебного материала должно соответствовать не только вербально-логическому, но и сенсорно-перцептивному и представленческому уровням когнитивного процесса, то есть оно должно строиться с учетом особенностей таких познавательных психических процессов, как восприятие (преимущественно зрительное, а также слуховое, осязательное), внимание (его устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение и объем внимания), мышление (теоретическое понятийное, теоретическое образное, практическое наглядно-образное, практическое наглядно-действенное), воображение, память (мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная, явление замещения информации в кратковременной памяти) и др.

2. ЭСУН должно обеспечивать условия комфортного, производительного и безопасного для здоровья труда пользователей (эргономические требования).

Необходимо отметить, что целенаправленная и контролируемая интенсивная СРС приобретает особую актуальность в дистанционном образовании. Современные представления о характере организации образовательного процесса требуют построения его на основе самообразования студентов с минимальной выдачей информации преподавателем и натаскиванием, но с максимальной помощью личностному росту в процессе освоения определенной деятельности или знаний.

Концепция открытого образования, основанного на максимальном использовании информационных технологий, реализуется через ряд дополнительных принципов обучения [4, с. 196–199]: деятельности, формирования поддерживающей дружественной среды, оптимального сочетания «мягких» и «жестких» форм управления познавательной деятельностью обучающегося, личностно-опосредованного взаимодействия, открытости коммуникативного пространства, приоритета стандартизации, педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий, обеспечения открытости и гибкости обучения.

Принцип открытости выражается в «мягкости» ограничений по возрасту, начальному образовательному цензу, вступительных контрольных меропри-

тий для возможности обучения в образовательном учреждении. Важным «показателем гибкости» является некритичность учебного процесса по отношению к расстоянию, временному графику реализации учебного процесса и отдельному (конкретному) образовательному учреждению.

**В настоящем исследовании проведена разработка ЭУП для самостоятельной работы студентов на базе изложенных выше дидактических, методических, психологических и эргономических требований и с учетом новых принципов открытого образования. При этом особое внимание мы уделили реализации принципа открытости и гибкости обучения.**

Многие высшие технические учебные заведения, большей частью региональные, сталкиваются со слабой математической подготовкой абитуриентов. Контингент таких студентов ежегодно возрастает по двум причинам: 1) снижается уровень школьной подготовки; 2) увеличивается количество желающих повысить свой профессиональный уровень и получить дополнительное образование, поэтому возрастает число студентов заочной и дистанционной форм обучения. Открытость обучения электротехнике выражается в возможности ее изучения любому студенту, в частности, не обладающему достаточной математической подготовкой.

СРС по общетехническим дисциплинам предполагает наличие у студентов базовой математической подготовки. Поэтому перед разработкой ЭУП целесообразно было провести входное тестирование по математике студентов, приступающих к изучению курса электротехники. Результаты проведенного тестирования показали недостаточный уровень знаний студентов по математике, а именно: а) слабую вычислительную культуру, б) плохое знание свойств тригонометрических функций и неумение строить их графики и пользоваться функциональными зависимостями, в) неумение определять производную и определенный интеграл простейших степенных и тригонометрических функций.

**На кафедре электротехники АГТУ создано электронное учебное пособие для СРС по электротехнике, при работе с которым студенту будет оказана необходимая поддержка для развития его математических умений.**

Данное электронное пособие является необходимым и достаточным по объему, простым и доступным по содержанию, обеспечивает самостоятельное изучение дисциплины. Пособие предназначено для студентов очной формы обучения, имеющих пробелы в знаниях по математике, и студентов-заочников. В настоящее время в учебном процессе используются следующие модули: «Анализ линейной электрической цепи постоянного тока»; «Однофазные цепи синусоидального тока», «Трехфазные цепи».

**Структура модуля разработанного ЭУП:**

**1. Основные теоретические сведения.**

**2. Практическое задание. Дается развернутое описание примера решения опорного задания.**

**3. Математическая поддержка (предназначена для преодоления пробелов в знаниях по математике, студентам предоставляется возможность повторить те математические понятия и операции, которые необходимы при решении определенной электротехнической задачи).**

**4. Задачи для самостоятельного решения, от 30 до 75 вариантов по каждому модулю.**

**Предусмотрена математическая поддержка по темам: действия с дробями, решение системы линейных алгебраических уравнений, векторы и действия над ними, графики синусоидальных функций, построение векторных диаграмм токов и напряжений трехфазного потребителя.**

Разработанное электронное учебное пособие по электротехнике с математической поддержкой было представлено на выставке компьютерных учебных программ по электротехнике, проведенной в рамках VII Международной научно-практической конференции «Традиции и педагогические новации в электротехническом образовании НИТЭ-2006» [10].

Принцип гибкости обучения обеспечивается пригодностью разработанного электронного учебного пособия, как для студентов дневного отделения, так и для заочников, и студентов дистанционной формы обучения.

***В заключении можно сделать следующие выводы.***

1. Показано, что распределение часов на аудиторную и самостоятельную работу студентов примерно по 50%. При этом только 17% имеющихся электронных средств предназначены для обеспечения самостоятельной работы студентов, остальные 83% средств предназначены для аудиторной работы. Следовательно, задача создания электронных средств обучения для обеспечения самостоятельной работы студентов является актуальной.

2. Сформулирован комплекс психолого-педагогических требований к ЭУП для СРС, включающий дидактические, методические, психологические, эргономические требования и учитывающий ряд дополнительных принципов открытого образования.

3. Кредитно-модульная система образования подразумевает возможность асинхронного изучения отдельных дисциплин и даже отдельных разделов этих дисциплин. В связи с этим предложено использование модульной структуры электронного учебного пособия для самостоятельной работы студентов.

4. Разработано электронное учебное пособие для СРС по электротехнике, обеспечивающее реализацию принципа открытости и гибкости обучения. При работе с электронным пособием студенту оказывается необходимая поддержка для развития его математических умений. Обеспечивается возможность изучения электротехники разными категориями студентов, в том числе, не обладающими достаточной математической подготовкой. Разработанное электронное учебное пособие пригодно для студентов дневной,

заочной и дистанционной формы обучения.

**Библиографический список**

1. **Бабичев, Ю.**, Петров В. Учет трудоемкости самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы // Высшее образование в России. – 2007, – № 6. – С. 26–41.

2. **Об активизации** самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Минобразования России от 27.11.2002 N 14-55-996ин / 15 // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 2. – С. 13–14.

3. **Зайнутдинова, Л. Х.** Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). – Астрахань: Изд-во «ЦНТЭП», 1999. – 364 с.

4. **Андреев, А. А.,** Каплан, С. Л., Краснова, Г. А., Лобачев, С. Л., Лупанов, К. Ю., Поляков, А. А., Скамницкий, А. А., Солдаткин, В. И. **Основы** открытого образования / Отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – Российский государственный институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.

5. **Новые** информационные технологии в преподавании электротехнических дисциплин: Материалы четвертой Международной научно-методической конференции / Астрахан. гос. техн. ун-т. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 1998. – 254 с.

6. **Новые** информационные технологии в электротехническом образовании (НИТЭ–2000): Сборник научных трудов пятой Международной научно-методической конференции. – Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 2000. – 364 с.

7. **Новые** информационные технологии в электротехническом образовании (НИТЭ–2003): Материалы шестой Международной научно-методической конференции. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2003. – 452 с.

8. **Традиции** и педагогические новации в электротехническом образовании (НИТЭ–2006): Материалы седьмой Международной научно-методической конференции / Под. общ. ред. Л. Х. Зайнутдиновой; ФГОУ ВПО «АГТУ». – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. – 376 с.

9. **Айсмонтас, Б. Б.** Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе // Психологическая наука и образование. – 2004 г. – № 4. – С. 51–59.

10. **Сенина, О. А.** Электронное учебное пособие по электротехнике с математической поддержкой // Компьютерные учебные программы по электротехническим дисциплинам: Каталог программ, рекомендованных Научно-методическим советом по электротехнике и электронике Министерства образования и науки Российской Федерации / Редакционная коллегия Краснопольский, А. Е., Бабичев, Ю. Е., Зайнутдинова, Л. Х., Польский, М. А.; ФГОУ ВПО «АГТУ». Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. – 29 с.

*УДК 378.4*

***А. В. Копеин, Е. А. Пахомова***

# РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В настоящее время перед каждым высшим учебным заведением стоит сложная, многофакторная задача, связанная с формированием и развитием новой информационно – образовательной среды (ИОС) с учетом требований социальной перспективы.

За последние 10 лет на уровне Правительства Российской Федерации приняты и реализуются специализированные программы, направленные на реформирование образовательной системы с целью ориентации на потребности глобального информационного общества и призванные повысить качество и эффективность образования. Основными из них являются: правительственная программа «Концепция модернизации образования России до 2010 г.», федеральная целевая программа «Электронная Россия 2002–2010 гг.», федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. В период с 2001 по 2005 гг. успешно реализована федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды».

Переход общества к постиндустриальной цивилизации, при которой приоритетными в экономических отраслях становятся информационные технологии и на первый план выходит знание и информация, определяет качественно новый этап экономического образования, предполагающий использование в учебном процессе современных информационных технологий, способствующих самореализации, самообразованию и умению самостоятельно принимать верные решения в условиях неопределенности.

Современный специалист должен:

– уметь перевести получаемые знания в конкретные предложения;

– знать, как обеспечить доступ к глобальным источникам знаний;

– иметь мотивацию к обучению на протяжении всей жизни, владеть навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации;

– владеть методологическими знаниями и аналитическими навыками;

– владеть навыками проведения научных исследований;

– владеть базовыми знаниями и навыками, обеспечивающими способность постоянно учиться;

– развивать в себе все аспекты человеческого интеллектуального потенциала;

– владеть современными информационными технологиями;

– владеть ценностями, необходимыми для того, чтобы жить в условиях сложного демократического общества, быть его ответственным гражданином, обладать необходимой социальной компетенцией и др.

В последние десятилетия внедрение новых информационных технологий во все сферы производственно – хозяйственной деятельности инициировали интенсивное развитие дистанционных технологий обучения [4; 8].

В направлении развития дистанционных технологий обучения Россия предпринимает конкретные шаги. В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» введено определение и содержание дистанционного обучения, в нем говорится, что «…под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования в порядке, установленном федеральным (центральным) государственным органом управления образованием» [1]. В 2004 г. Министерством образования РФ окончательно разработана и принята законодательно – нормативная база, регламентирующая применение учебными заведениями дистанционных образовательных технологий.

Одним из лидеров в сфере разработки, внедрения и использования дистанционных форм и методов обучения в России является Международный институт экономики и права – один из первых российских вузов, которому Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки подтвердила готовность реализовывать образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий в полном объеме [2; 5].

Образовательный процесс в МИЭП с использованием дистанционных образовательных технологий реализуется на основе учебно – методических комплексов «кейсового типа», традиционных и инновационных средств доставки информации студентам, формированием на местах значительного по объему библиотечного фонда научной и учебной литературы, а также информационного банка данных по изучаемым дисциплинам [5; 6].

В течение многих лет на кафедрах Сибирского филиала МИЭП проводятся инициативные работы по изготовлению и использованию различного рода электронных средств обучения, а с 2005 г. структурные подразделения СФ МИЭП стали активно использовать в своей деятельности системный подход при внедрении программ дистанционного обучения [3; 7].

В настоящее время выделяют два сформировавшихся полярных направления развития систем и технологий дистанционного обучения. Первое направление – это инициативное, спонтанное создание электронных ресурсов различными инструментами, различных по своей структуре и наполнению. Второе направление – это использование проектных методов, технологического подхода к разработке, стремление следовать требованиям системности.

Первое направление вносит важный вклад в развитие процессов дистанционного обучения. Во-первых, наиболее важные курсы ведущих профессоров и преподавателей вуза сохраняются в электронном формате. Это

позволяет в перспективе на их основе сделать контент, отвечающий современным требованиям. Во-вторых, и преподаватели, и студенты получают опыт создания и использования электронных средств обучения (электронных учебно-методических комплексов, комплектов презентационной графики, компьютерных тестов и др.). Достаточно очевидна основная положительная стороны первого подхода: простота и экономичность создания электронного ресурса, что позволяет быстро использовать разработанный электронный продукт на как на заочной и очно-заочной формах обучения, так и на очной форме. Создаваемые по стандартной технологии электронные образовательные продукты гипертекстовой формы отвечают требованиям единого интерфейса, дизайна, навигации и прочим важным требованиям к программным образовательным продуктам, однако процесс их изготовления носит зачастую случайный характер.

Учебный курс создается как электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) с постепенным наполнением всеми учебными и методическими компонентами. Для каждого ЭУМК разрабатывается его модульная и компонентная структуры с учетом дидактических требований. Теоретической основой и основополагающими требованиями к компонентному составу УМК являются фундаментальные положения деятельностного подхода к обучению. Компонента УМК определена как единица учебно-методического комплекса, выделенная по дидактическому принципу. Для каждой компоненты сформулирована своя дидактическая задача. Выделены общие дидактические требования: полнота и непрерывность дидактического цикла обучения; структурно-функциональная связанность учебного материала; интерактивность; наглядная ориентация в материале; компьютерная визуализация учебного материала; простота и «прозрачность» навигации.

Разработка УМК проводится с учетом стандартизированных требований и технологических подходов, существенной составляющей данного подхода в том числе является использование Интернет (интранет) –технологий на основе выбранной Web – CD технологии обучения.

Для второго направления характерным является системность решения задачи поддержки системы дистанционного образования. Единого решения в реализации системного подхода нет и российские вузы решают этот вопрос с учетом сформулированных целей, имеющихся кадровых и финансовых возможностей. В полном же объеме системный подход может быть осуществлен только в специально созданной организационной структуре, обеспечивающей централизацию всей системы дистанционного обучения в вузе на базе единой, обслуживаемой LMS (Learning Menedgment System) – специального программного обеспечения разработки электронных средств обучения. Необходимым условием здесь является наличие профессиональной группы, в задачи которой входит работа с авторами учебных курсов, электронная реализация курсов; отслеживание основных тенденций дистанционного обучения; обобщение накопленного опыта [7].

Осуществление дистанционного обучения предполагает использование более широкого набора средств обучения. В многочисленных исследовани

ях структура средств обучения в дистанционном образовании достаточно хорошо разработана, отмечаются отличия традиционных и новых средств, к которым относятся электронные учебно-методические материалы; компьютерные обучающие системы; Интернет [4; 8].

Следует отметить, что дидактические принципы организации дистанционного обучения в основе своей остаются прежними: соответствие дидактического процесса закономерностям учения; принципа научности и единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. Однако реализация этих принципов обусловлена спецификой дистанционной формы обучения, возможностями телекоммуникаций и Интернет. Нами был проведен опрос студентов всех форм обучения на факультетах (экономики и управления и юридическом) Сибирского филиала МИЭП (опрошено 40 % от общего числа обучающихся), связанный с перспективой дистанционного обучения в вузе, основным направлением деятельности которого является подготовка специалистов в области экономического и юридического образования [7].

Основная цель анкетирования состояла в определении практических навыков использования компьютерных технологий (табл. 1) и выяснении готовности к использованию технологий Интернет в будущей профессии. Имеют опыт работы на персональном компьютере (ПК) 94,4% респондентов, соответственно не имеют такого опыта 5,6%. На вопрос, связанный с частотой работы на ПК, студенты, имеющие опыт работы, ответили следующим образом: ежедневно работают 39%, несколько раз в неделю – 22%, раз в неделю – 14%, раз в месяц – 25%. На вопрос: «С какими службами Интернет Вы имеете опыт работы?» были получены данные: электронная почта – 35%; WWW – 63%; телеконференция – 1%; передача файлов FTP – 11%; видеоконференция – 3%. Респонденты также ответили на вопросы, связанные с местом работы на ПК, опытом работы со службами Интернет, о дисциплинах, которые хотели бы изучать через посредство Интернет с использованием электронных средств поддержки обучения.

Идея дистанционного обучения имеет перспективы, поскольку практически треть опрашиваемых – 33%, готовы изучать через посредство Интернет с использованием электронных учебно – методических материалов «решительно все дисциплины» и только менее 4% – «ничего».

При организации заочного обучения мы использовали кейсовую технологию, т. е. дистанционную образовательную технологию, основанную на предоставлении обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно – методических комплексов (УМК), предназначенных для самостоятельного изучения (кейсов) с использованием различных видов носителей информации.

Таблица 1

**Использование компьютерных программ студентами юридического факультета и факультета экономики и управления СФ МИЭП**

| Компьютерные программы | Количество респондентов (%) |
|---|---|
| Операционные системы: | |
| - MS Windows | 92,6 |
| - 2000 | 18,6 |
| - XP | 63,0 |
| - другие | 5,6 |
| Текстовые редакторы: | |
| - Блокнот | 25,9 |
| - MS Word 2002 / 2003 | 91,7 |
| - другие | 33,3 |
| Электронные таблицы: | |
| - MS Excel 2002 / 2003 | 31,5 |
| - другие | 16,7 |
| Программы - обозреватели Интернет: | |
| - MS Internet Explorer | 63,0 |
| - Opera | 12,0 |
| - другие | 4,6 |
| Почтовые программы: | |
| MS Outlook Express | 13,9 |
| The Bat! | 4,6 |
| Другие | 0,9 |
| Архиваторы: | 70,4 |
| Интернет – пейджер: | |
| - ICQ | 35,2 |
| - Другие | 9,3 |
| Файловые менеджеры: | |
| - Far | 12,0 |
| - другие | 6,5 |

При активном внедрении дистанционной формы обучения с использованием информационных технологий (ИТ) мы выявили факторы: недостаточно высокие технические возможности (скорости передачи информации, отсутствие современной компьютерной и коммуникационной техники для организации теле- видео- и аудиоконференций), сравнительно высокие стоимость самих технических средств и сумма затрат на информационный обмен по каналам связи в регионе, что не позволяет самим обучаемым достаточно активно и оперативно работать в режиме реального времени, используя Web-технологии. Обращение к образовательным ресурсам через Интернет для многих является достаточно дорогостоящим занятием и может составлять заметную долю от полных затрат на образование. К тому же качественные электронные средства обучения требуют широкого использования средств мультимедиа, что приводит к дополнительному существенному увеличению объемов затрат на использование коммуникационных технологий в образовании [7].

Мы видим выход из создавшегося положения в том, что необходимо создать относительно простые в разработке и использовании, ориентированные на существующий в регионе социум и готовность населения к активному внедрению в сферу образования новые информационные технологии, универсальные средства обучения – ЭУМК, не перегруженные аудио- и видеоинформацией, допускающие оперативную модернизацию и обеспечивающие наращиваемость, представляющие собой основной элемент информационно-образовательной среды (ИОС) дистанционного обучения [3; 6; 7].

Еще один фактор – это необходимость переподготовки преподавателей (особенно юридических дисциплин) для работы в системе ИОС, поскольку внедрение информационных технологий в образовательный процесс существенно изменяет технологию обучения. Переподготовка преподавателей старшего возраста (наиболее опытных и квалифицированных) вызывает вполне понятные сложности и требует значительного времени. Для решения этих проблем мы используем разделение труда. Ведущие преподаватели предоставляют содержательную часть электронных средств обучения и сценарии их реализации в электронном виде. Программисты и «технологи» (как правило, более молодые преподаватели) создают электронные учебно-методические комплексы и их модули. К самому процессу обучения могут быть привлечены и опытные преподаватели, и более молодые. В процессе совместной работы происходит передача педагогического опыта [6; 7].

В целом развитие образовательной модели дистанционной подготовки специалиста в Сибирском филиале МИЭП основано на объединении на основе новых информационных технологий образовательных ресурсов головного вуза (преподавательские кадры, информационный банк учебно-методических разработок) и ресурсов наращиваемой профильной информационно-образовательной среды филиала института [3; 5–7].

В соответствии с вышесказанным нами был разработан и реализован ряд элементов ИОС на основе Web-технологий (в дополнение к имеющимся образовательным ресурсам и технологиям дистанционного обучения МИЭП).

Организационная составляющая модели включает новую форму проведения учебного процесса, в котором участвуют, как минимум, две учебных организации (головной вуз и его филиал) – при этом появляется возможность использования обучаемыми и обучающими богатой информационной и кадровой базы головного института.

В основе ИОС лежит образовательная концепция дистанционного обучения в условиях использования новых ИТ и ее базовый элемент – система электронных учебно-методических комплексов, количество которых значительно возросло за период с 2005 г. по настоящее время [7]. Необходимым звеном ИОС являются технологии автоматизированного контроля знаний [6].

В рамках совершенствования дистанционных технологий мы изменили порядок использования электронных учебных материалов по дисциплинам. Ранее используемые электронные учебно-методические комплексы помимо текущего обновления содержания, пополнились дополнительным методи-

ческим сопровождением, изменился и стал более разнообразным формат учебных материалов, в состав многих ЭУМК входят различные видеоматериалы (видео- и аудиолекции).

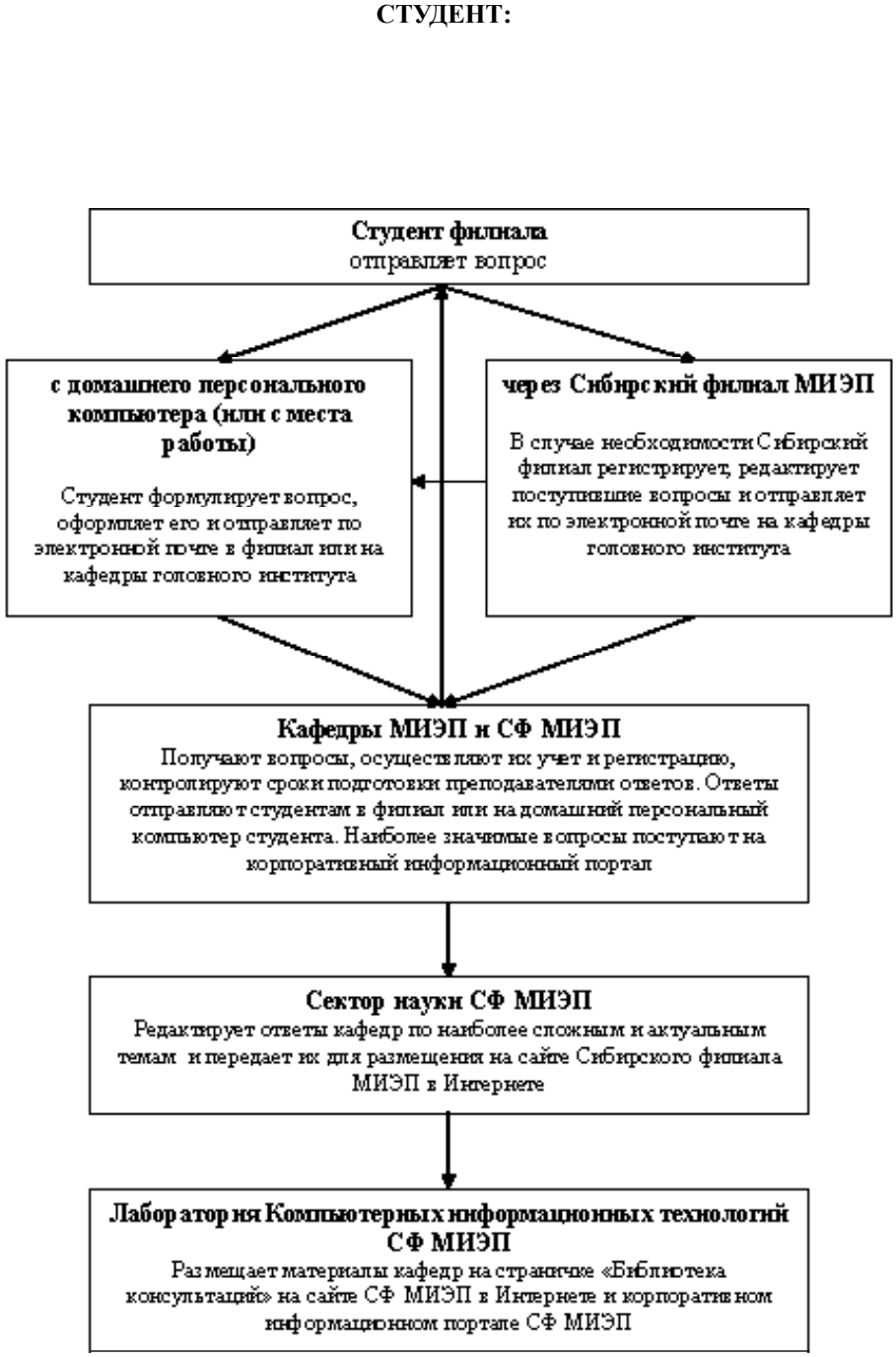
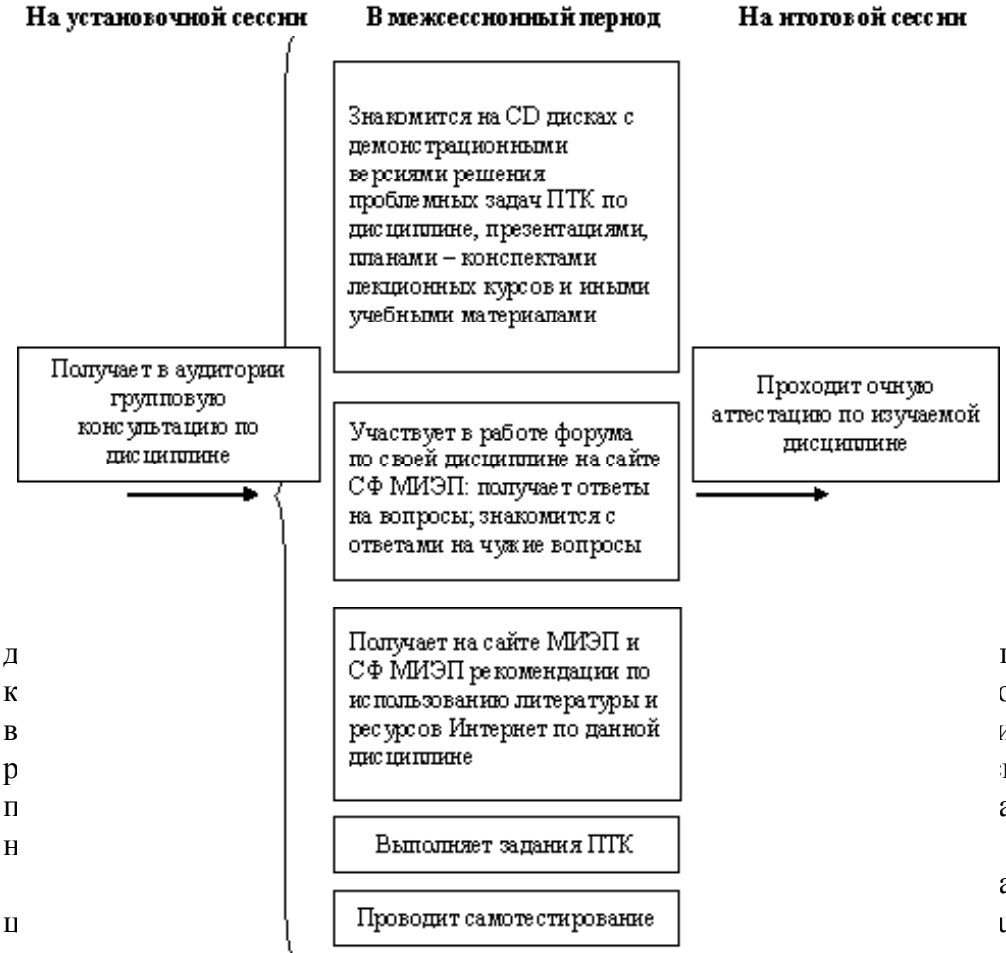



*Рис. 2.* **Схема работы с индивидуальными вопросами студентов, направляемыми студентами Сибирского филиала в вуз по электронной почте**




и
д ю
к о-
в и-
р ы
п а-
н
а-
ц u)

к закрытой электронной библиотеке учебно-методических материалов, оперативно обновляемым разъяснениям по наиболее трудным разделам, а также могут знакомиться с новейшими изданиями учебно-методической литературы и рекомендациями по ее использованию при изучении конкретных дисциплин, участвовать в работе учебного форума, работать с информационными образовательными ресурсами головного института в сети Интернет (www.miepvuz.ru).

Схема обучения студента с использованием ЭУМК представлена на рис. 1 [5; 6].

В период сессии студенты могут использовать компьютеры учебных компьютерных классов для работы с ЭУМК и выхода на информационные сайты МИЭП и Сибирского филиала МИЭП. При необходимости получить

консультацию у московских преподавателей студенты имеют возможность отправить письменный вопрос в головной институт по электронной почте. Для студентов, не имеющих постоянного доступа к компьютерам в межсессионный период, составляется отдельный график работы с ЭУМК в компьютерном классе во время сессий и в межсессионный период.

Схема работы с индивидуальными вопросами студентов Сибирского филиала МИЭП представлена на рис. 2 [5; 6]. Электронная библиотека консультаций на информационном сайте СФ МИЭП включает в себя комплекс ответов преподавателей института на уточняющие вопросы студентов по заданиям, сформулированным в проблемно-тематических курсах, аккумулирует актуальные ответы преподавателей кафедр на вопросы студентов всех филиалов вуза за длительный период. Предмет консультаций – конкретные затруднения, с которыми сталкиваются студенты в ходе освоения ПТК и выполнения практических заданий (содержательные, процедурно-логические, технические).

В электронной библиотеке собраны консультации, которые не потеряли своей актуальности и могут оказать существенную помощь студенту. Сама консультация не предусматривает готового ответа на конкретные задания; помощь студенту оказывается путем предоставления дополнительной информации по проблеме, разъяснения термина, обнаружения процессуальной ошибки, рекомендации дополнительной литературы, нормативного правового акта, нормативного документа и др. Комплекс консультаций по каждому ПТК дополнен образцом (примером) решения одного из заданий ПТК, а в некоторых случаях – сходного с ним задания. Консультации систематизированы по факультетам, курсам, семестрам, а внутри них – по учебным дисциплинам, содержание электронной библиотеки консультаций систематически дополняется и обновляется.

Немало сделано преподавателями по созданию собственных информационных ресурсов ИОС вуза, электронной библиотеки учебно-методических разработок для доступа к ним обучаемых через сеть Интернет [3; 6; 7].

В вузе имеется обширная библиотека учебных материалов, представленных в электронном виде, включающая помимо разработок московских авторов и труды преподавателей Сибирского филиала по различным дисциплинам. Доступ к ней реализуется через подсистему авторизации прав пользователя из внутривузовской учебной сети.

Электронная библиотека, созданная профессорско-преподавательским составом СФ МИЭП, в сети Интернет располагается на информационном сайте Сибирского филиала.

В настоящее время первый этап создания информационно-образовательной среды Сибирского филиала МИЭП, объединяющей информационные ресурсы головного вуза и его Сибирского филиала, находится на стадии завершения. Профильная ИОС филиала способна объединить на основе ЭУМК учебно-методическое обеспечение образовательного процесса и его активных участников – преподавателей и студентов. При этом препо-

даватели выполняют роль экспертов-консультантов в предметной области, инициаторов творческой деятельности обучаемых, а студенты – роль активных участников, способных наполнять и изменять ИОС путем участия в диалогах посредством электронной почты, участия в форумах Интернет, реализуя тем самым принцип обратной связи [3; 5–7].

Системообразующим элементом информационно-образовательной среды вуза является электронная библиотека учебно-методических, учебно-организационных, других учебных материалов, обеспечивающая предоставление пользователям полнотекстовых информационных ресурсов учебно-методического, справочного и иного назначения в соответствии с концептуальной формулой образовательной деятельности. Обычные учебные материалы трансформируются в электронные учебно-методические комплексы. Эту работу вместе с преподавателем выполняют инженеры-программисты, специалисты по дизайну, по аудиомонтажу, видеосъемке. В конечном итоге электронный учебно-методический комплекс приобретает завершенный вид для представления на оптических CD и DVD дисках и адаптируется для Интернет обучения.

На следующих этапах развития информационно-образовательной среды нам предстоит закончить ее разработку как единой информационно-образовательной среды вуза на основе информационного Web-портала СФ МИЭП; продолжить модернизацию электронных учебно-методических комплексов по всем годам обучения для специальностей экономического и юридического профиля. Это сложные и трудоемкие задачи.

Как показала практика, наиболее актуальным является использование подобных разработок в учебном процессе по заочной, очно-заочной, ускоренной формам обучения. Тем самым, по мнению авторов, компенсируется определенная нехватка необходимой современной учебной литературы, связанная, в том числе, и с изменением социально-экономических условий, требующих оперативного внесения соответствующих корректив в «подачу» учебного материала по предметам, по его составу, информационному содержанию (а именно электронные учебно-методические материалы и обеспечивают необходимую «быструю» свою адаптацию, корректировку, наполняемость) [3; 6; 7].

Следовательно, именно обычное традиционное обучение, дополненное гипертекстовыми учебно-методическими разработками – электронными учебно-методическими комплексами (имеющими в своем составе кроме необходимого учебного материала систему контроля знаний и / или обращение к тестам в сети Интернет по определенной преподавателем проблеме или дисциплине, ссылки на сетевые информационные ресурсы), его тесная интеграция с информационными ресурсами общества и обращение в ходе аудиторных практических и семинарских занятий, лабораторных работ к этим информационным ресурсам в сети Интернет, дающей возможность в рамках группового обучения обеспечить каждого обучаемого дополнительным учебно-методическим материалом, максимально активизируют

интеллектуальную и познавательную деятельность студентов, повышая их мотивацию к изучению дисциплин [4; 7; 8].

Таким образом, происходит создание единой информационной образовательной среды МИЭП, объединяющей информационные ресурсы головного вуза и его Сибирского филиала.

**Библиографический список**

1. **Федеральный** закон от 10 января 2003 года № 11–ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12–ФЗ) и в Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125–ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

2. **Приказ** Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30 июня 2004 года № 45.

3. **Копеин, А. В.** Образовательная модель дистанционной подготовки специалистов в области экономического и юридического образования (практика развития и адаптации образовательной технологии МИЭП) / А. В. Копеин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые технологии подготовки специалистов в современных социально-экономических условиях», том 1. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – С. 181–184.

4. **Копеин, А. В.** Активизация интеллектуальной и познавательной деятельности студентов на базе технологий Интернет / А. В. Копеин, И. А. Евсеева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые технологии подготовки специалистов в современных социально-экономических условиях», том 1. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – С. 188–190.

5. **Косевич, А. В.** Дистанционные образовательные технологии. Опыт применения в МИЭП / А. В. Косевич // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые технологии подготовки специалистов в современных социально-экономических условиях», том 1. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – С. 156–159.

6. **Образовательная** модель дистанционной подготовки специалистов в области экономического и юридического образования (развитие и адаптация образовательной технологии МИЭП) / под общ. ред. А. В. Копеина. – Новокузнецк: СФ МИЭП, 2005. – 46 с.

7. **Образовательная** модель дистанционной подготовки специалистов экономико-юридического профиля (развитие и адаптация образовательной технологии МИЭП – 2005/07 гг.) / под общ. ред. А. В. Копеина, Е. А. Пахомовой. – Новокузнецк: СФ МИЭП, 2007. – 48 с.

8. **Пахомова, Е. А.** Непрерывное экономическое образование учащихся как условие их социально-профессиональной адаптированности / Е. А. Пахомова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые технологии подготовки специалистов в современных социально-экономических условиях», том 1. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – С. 21–24.

*УДК 73.3*

***Н. И. Шипулин, С. А. Майдуров***

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ

Для образования понятия «проект», «проектирование» не являются абсолютно новыми. Еще в конце XIX в. основатели проектной технологии в образовании Джон Дьюи и Уильям Килпатрик отмечали, что метод проек-та – это обучение учащихся в процессе воспроизведения уже существующих социально – значимых видов деятельности. Новый импульс для возрождения актуальности проектного обучения, метода проекта в период модернизации российского образования, связан с ориентацией на развитие деятельностных компетентностей ученика. Использование проектирования в инновационных образовательных практиках в большинстве своем связано с решением проблемы изменения содержания образования, определением деятельности, в том числе и проектной (структуры, этапов, способов и форм) как особой единицы содержания образования. Методологические основания проектирования, порожденные в процессе осмысления дизайна и инженерно-технического проектирования и конструирования все больше развиваются в гуманитарную сторону, ориентируются на возможности и границы человеческих ресурсов в процессе порождения и реализации проектных инициатив.

Необходимо отметить, что постепенно в процессах проектирования все большую роль начинают играть исследования, позволяющие учитывать ценностно-смысловые составляющие образовательной деятельности и через них восстанавливать и осмысливать предметы и проблемы проектной деятельности. Все это говорит о том, что проектирование сегодня уже не ограничивается системой формального образования. Оно все более учитывает гуманистический и гуманитарный контекст.

Это обусловлено тем, что в настоящее время образование выдвигается на первое место среди факторов развития человечества. Роль образования в экономическом развитии стран мира стремительно возрастает, вытесняя значимость средств производства и природных ресурсов. Сейчас уже сами ценности создаются «производительностью» и «нововведениями», которые привносит в производительную сферу образованный человек [1].

Предметом проектирования становятся такие социально-педагогические пространства, в которых обеспечивается возможность самоорганизации и саморазвития, как образовательных систем, так и субъектов образовательного процесса. Тем самым происходит значительное сближение понятий «инновационная деятельность» и «проектная деятельность», актуализируя

проблему подготовки к проектной и инновационной деятельности не только управленцев, но и учителей. Это обусловлено появлением все большего количества педагогических инициатив со стороны учителей, и, главное, признанием их права на педагогическое творчество со стороны официальных управленческих структур. Являясь видом педагогического творчества, проектирование способствует становлению субъективности и личностно-ориентированной позиции учителя в педагогическом процессе [2].

Авторы отмечают, что накапливается опыт проектирования новых систем управления образовательными учреждениями, но при этом в программах развития школ недостаточно прописаны проекты новых систем управления. Отмечается дефицит необходимых для проектировщиков знаний, умений, навыков и психологических установок. Дело в том, что управле-ние – это наука практико-ориентированная и проектно-ориентированная, служащая не столько для описания и объяснения существующих моделей и систем управления, сколько для обоснования новых, более совершенных. Это невозможно осуществить без проектирования и следующего за ним формирующего эксперимента по созданию реальных систем управления, соответствующих современным идеям и моделям. Известно, что именно в проектировании наука в полной мере реализует свой созидательный потенциал.

Можно согласиться с тем, что нет другого более радикального способа обновления образовательных систем, нежели проектирование новых систем управления, которые учитывают открытость управляемой системы. Именно открытость (система называется открытой, если она обменивается энергией, веществом и информацией с окружающей средой) в сочетании с интерактивностью (взаимозависимостью компонент) и нелинейностью делает систему способной создавать новые формы и структуры [3].

Управление открытыми системами предполагает самоорганизацию, что и превращает само управление в **открытое управление** [4].

Многочисленные опасности приводят к необходимости трансформировать вертикальные организационные структуры в органические, перейти от административного управления и от управления по конечным результатам к управлению через обучение, что позволит формировать стратегию предприятия на основе использования его способности к самоорганизации.

Управление на основе самоорганизации опирается на обучение персонала, согласование интересов и делегирование полномочий. Высокая квалификация сотрудников и создание условий, при которых их цели реализуются через достижение целей предприятия, существенно уменьшают потребность в контроле труда. Управление при этом во многом сводится к управлению-обучению.

Управление по конечным результатам, ориентированное на снижение упущенной выгоды, предполагает смещение акцентов с исполнительной вертикали в сторону развития горизонтальных связей и перехода к органическим организационным структурам.

**Управление по конечным результатам означает производство ориентированной на удовлетворение рыночного спроса продукции**, что приводит к развитию структур маркетинга, рекламы и продвижения продукции на рынок. Центр тяжести смещается с организации производства на выявление и удовлетворение потребностей рынка. Это означает не только изменение баланса сил и полномочий в пользу маркетинговых структур, но и усиление роли горизонтальных связей.

Горизонтальные связи, способные к оперативной обработке больших объемов информации, приводят к лучшему, по сравнению с вертикальными структурами, раскрытию творческого потенциала сотрудников, а, следовательно, и к занятию лучшей позиции на кривой аккумулированного опыта.

Ориентированное на получение конечного результата управление, также как и административное, предполагает игровой, а не открытый характер управленческого процесса, что, не способствуя раскрытию творческого потенциала коллектива, ограничивает возможности продвижения по кривой аккумулированного опыта, а также смещения этой кривой вниз.

Управлению по целям соответствует использование инвестиций с целью улучшения системы управления.

Значительное увеличение турбулентности среды вместе с ужесточением конкуренции привело к потребности в возможно более полном раскрытии творческого потенциала сотрудников, что вызвало к жизни процессы демократизации, смену игрового характера управления на открытый. **Открытое управление подразумевает свободное обсуждение партнерами своих слабых и сильных сторон; слияние интересов партнеров; сплав рациональных, институциональных и политических интересов, что позволяет перейти от управления по конечным результатам к управлению на основе обучения персонала и использования способности предприятия к самоорганизации.**

*Современный менеджмент перешел от управления по конечным результатам к управлению-обучению в начале 90-х годов, потому что в настоящее время вложения в обучение персонала приносят наибольшую отдачу, опережая вложения в совершенствование управленческих техник и в приобретение оборудования.*

Инвестиции в приобретение нового оборудования и технологий соответствуют, по своей идеологии, этапу административного управления, ориентированному на снижении издержек, в том числе за счет приобретения более эффективных технологий и оборудования. Однако в настоящее время оборудование и технологии стали настолько сложны, что полностью использовать их возможности могут только высококвалифицированные работники.

Современная экономика переходит на информационный экономический уклад, предоставляющий максимальный в настоящее время возврат на вложенные средства и характеризующийся быстрым моральным устареванием капитала, а также значительными премиями за риск, новизну, качество, сервис. В этих условиях упущенная выгода отказа от перехода на выпуск про-

дукции нового поколения значительно перекрывает минимизацию издержек, достигнутую за счет эффективного использования морально устаревшего оборудования и технологий.

Авторы электронного пособия «Информационные технологии в управлении образованием» отмечают: «Конец XX – начало XXI вв. отмечены бурным развитием информационных технологий, беспрецедентными темпами изменения информационного пространства. Информатизация различных сфер общественной жизни давно уже превратилась в обычное явление. Компьютеры перестали быть экзотикой, а компьютерная грамотность – достоянием посвященных. Вопросы проектирования информационных сред и организации управления ими стали повседневными вопросами менеджмента в любой сфере деятельности, не исключая и образования» [5].

К тому же усложнилось и само управление образовательным учреждением (ОУ). Директора ОУ сегодня вынуждены решать не только педагогические и хозяйственные проблемы, но и социально-педагогические, экономические, правовые и финансовые вопросы.

В сложившихся условиях одной из целей повышения квалификации и стимулирования самообразовательной деятельности руководителя школы стало не только овладение им базовыми навыками в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), но и умением творчески применять эти навыки (базовая ИКТ-компетентность).

Профессиональная направленность образования и самообразования руководителя стимулирует развитие его педагогической компетентности и позволяет в практической деятельности формировать предметно-ориентированный уровень ИКТ-компетентности, так необходимый в процессе организации системы управления информационной средой.

*Перечень компетенций администратора образовательного учреждения в сфере ИКТ включает в себя следующие моменты:*

1. Наличие представлений о принципах формирования единого информационного пространства образовательного учреждения. Понимание роли и места руководителя в процессе информатизации школы.

2. Знание возможностей использования средств ИКТ для оптимизации труда работника управления образованием.

3. Наличие представлений о программных продуктах, предназначенных для решения административно-образовательных задач. Знание конкретных приложений, составляющих структуру единого информационного пространства образовательного учреждения. Наличие представлений о критериях отбора программного обеспечения и особенностях его внедрения в практику работы.

4. Знание типовых квалификационных требований в области ИКТ, предъявляемых к администраторам системы образования.

5. Умение организовать свое компьютеризированное рабочее место.

6. Наличие базовых представлений о назначении и функционировании ПК, устройствах ввода-вывода информации, компьютерных сетях и возможно-

стях их использования в учебном процессе и управленческой деятельности.

7. Владение интерфейсом операционной системы, приемами выполнения файловых операций, организации информационной среды как файловой системы, владение основными приемами ввода-вывода информации.

8. Владение навыками установки и удаления приложений и электронных образовательных ресурсов.

9. Владение навыками пользователя офисных технологий в контексте управленческой деятельности и подготовки документов:

a. подготовка текстовых документов (ввод текста с клавиатуры и приемы его форматирования);

b. работа с шаблонами документов ОУ;

c. работа с табличными данными (выполнение простых расчетов, составление информационных карт, работа со списками);

d. построение графиков и диаграмм;

e. создание презентаций для выступлений, докладов и т. п.;

f. вывод документов на печать, запись на CD.

10. Владение базовыми сервисами и технологиями сети Интернет, включающими:

a. приемы навигации и поиска информации в WWW, ее получения и сохранения в целях последующего использования в профессиональной деятельности;

b. приемы работы с электронной почтой и телеконференциями;

c. приемы организации общения в сети; навыки работы с ICQ, AOL и т. п.

11. Наличие представлений об электронных образовательных ресурсах, тенденциях рынка электронных изданий в секторе общего (начального профессионального) образования.

12. Владение навыками работы с федеральными и региональными образовательными порталами как с источниками образовательных ресурсов и нормативных документов.

13. Наличие представлений о правовых аспектах использования информационных ресурсов сети Интернет в образовании.

14. Умение работать со справочниками по законодательству в сфере образования, представленными в цифровом формате» [Там же].

В настоящее время можно выделить следующие проблемы подготовки педагогических кадров: качество подготовки специалистов; использование инновационных технологий, в том числе ИКТ; совершенствование системы непрерывного педагогического образования; повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров; развитие системы социального партнерства. Важно решение данных проблем подчеркивается в Концепции модернизации образования РФ, в которой одним из направлений развития системы образования определяется компьютеризация и использование в обучении информационных технологий. Противоречие наблюдается в том, что по школьным предметам и дисциплинам вузовской подготовки в доста-

точном количестве имеются информационные материалы, представленные на электронных носителях, а по дисциплинам среднего профессионального образования информационный ресурс представлен недостаточно.

Для активного внедрения информационных технологий в образовательный процесс большое значение имеет готовность преподавателей к использованию цифровых ресурсов. Анкетирование преподавателей колледжа показало, что больше половины преподавателей (54,7%) прошли курсы по использованию ИКТ: из них 20% – в Интернет-центре АлтГУ, 34% – в БГПК. В преподавательской деятельности используют ИКТ 28,2 % преподавателей: из них активно используют 8,2%, эпизодически 20%. По программе Intel обучались как студенты, так и преподаватели колледжа. Всего обучено 28 преподавателей и 110 студентов – выпускников.

В образовательном процессе колледжа возможны следующие варианты использования преподавателями ИКТ: цифровые ресурсы к преподаванию дисциплин (учебники, учебно-методические пособия, лекции, семинарские занятия, тестовые задания); использование презентаций; тестовый контроль знаний студентов; учебные видеофильмы; творческие работы и проекты студентов; исследовательские работы преподавателей и студентов. В настоящее время в колледже разрабатываются следующие виды информационных ресурсов: электронные варианты учебников, учебных пособий, лекций, упражнений, тестовых заданий, учебные видеофильмы, творческие работы студентов, исследовательские работы преподавателей и студентов.

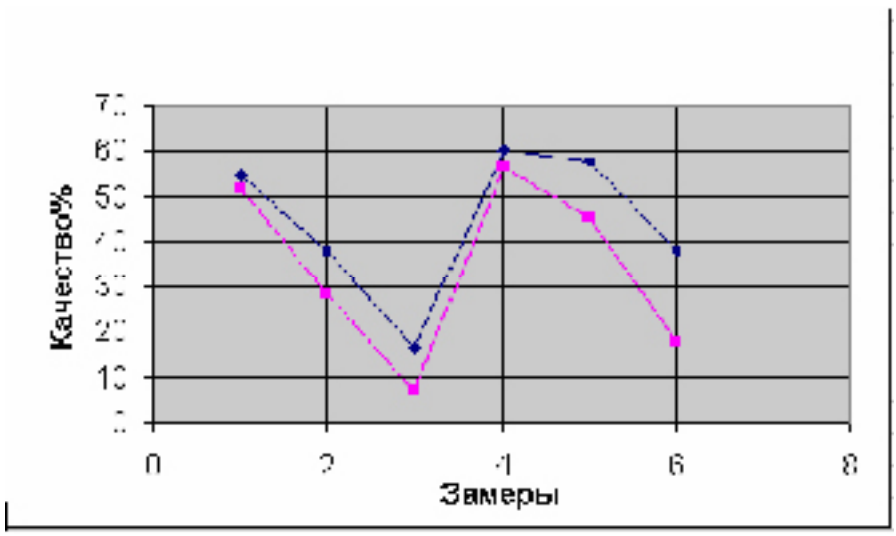



*Рис. 1.* **Динамика качества знаний студентов по химии**

Результативность внедрения ИКТ отслеживается преподавателями учебных дисциплин. Так, в качестве примера можно привести динамику качества знаний по химии с применением ИКТ (рисунок – черная линия) и без него (рисунок – серая линия). Из рисунка очевидна тенденция возрастания качества знаний студентов, обучающихся с помощью информационных технологий.

**Библиографический список**

1. **Hartwell A.** Scientific Ideas and Education in the 21st Century // Electronic newsletter, 1995.

2. **Проектирование** систем внутришкольного управления / Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А. М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.

3. **Merry U.** New Science – New Training & Development // Electronic newsletter, 1997.

4. **Тренев Н. Н.** Методология стратегического управления предприятием на основе использования его способности к самоорганизации. http://www.seminars.ru/

5. **Научный** фонд подготовки кадров Федерация Интернет Образования. Электронное учебное пособие «Информационные технологии в управлении образованием».

*УДК 378.01*

***Л. Х. Зайнутдинова, В. Н. Миронов***

## ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ПРАКТИКУМА

Переход на многоуровневое образование связан с обязательствами России по присоединению к Болонскому процессу и влечет за собой принятие решения о разработке нового поколения государственных образовательных стандартов. «Отличительной чертой этих стандартов является:

– выраженный компетентностный характер;

– общность фундаментальной части образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра;

– обоснование требований к результатам освоения образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные)…» [1].

*Отсюда можно сделать выводы о некоторых целях, стоящих перед преподавательским сообществом:*

– во-первых, необходимо определить понятие «компетенции»;

– во-вторых, спектр профессиональных компетенций очень широк, поэтому следует их классифицировать;

– в-третьих, разработать механизм (способы и средства) формирования компетенций.

Дискуссия понятийного характера по поводу «компетенций/компетентностей» ведётся уже много лет и в ней отражены позиции многих авторов, которые раскрывают различные стороны этих понятий. Среди всех определений, как представляется, необходимо рассмотреть те, которые могут привести к практической реализации процесса формирования компетенций/компетентностей.

В этой связи, прежде всего, необходимо ответить на вопрос о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция». Авторы исходят из точки зрения И. А. Зимней, которая принципиально различает эти понятия, отмечая, что понятие «компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире, оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты» [2]. Эту точку зрения подтверждает и В. И. Байденко, утверждая, что, понятие компетенция трактуется как «динамическая совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и развития личности выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [1].

Как отмечает М. Д. Ильязова, «Компетентность выпускника вуза в своей видовой структуре включает компетентность профессиональную и компетентность социально-психологическую. В свою очередь каждая из этих компетентностей может быть разделена на общие (базовые, ключевые) компетентности общие у всех выпускников всех вузов и специальные, необходимые для успешной трудовой деятельности в определённой профессиональной сфере» [3]. При этом она указывает, что «специальная профессиональная компетентность – это степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определённой профессиональной деятельности» [3].

И. Д. Белоновская вводит понятие «инженерная компетентность специалиста» как интегративное профессионально-личностное качество, необходимое для осуществления инженерной деятельности и выделяет в составе компетентности когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты [4].

Структура компетентности будущего специалиста, выпускника технического вуза представлена на рис. 1.

Разработку механизма (способов и средств) формирования компетенций рассмотрим на примере Направления подготовки дипломированного специалиста 654500 – электротехника, электромеханика и электротехнологии; квалификация – инженер. Анализ деятельности инженера-электромеханика показывает, что её основными направлениями являются: информационное обслуживание, организация производства, труда и управления им, технологическое оснащение и технический контроль [5].

Поскольку основой любого электрооборудования являются электротехнические материалы, то представляет интерес рассмотреть вопрос формирования специальных инженерных компетенций в рамках изучения дисциплины «Электротехнические материалы».

Традиционно применяемая методика проведения занятий по дисциплине «Электротехнические материалы», и в первую очередь практических занятий, была направлена на приобретение студентами знаний физико-химических свойств электротехнических материалов и влияния на эти свойства внешних факторов. Эти знания представляют собой известную специальную инженерную компетенцию, которая составляет когнитивный компонент инженерной компетентности специалиста. Переход на государственные образовательные стандарты третьего поколения, разрабатываемые на основе компетентностного подхода, требует формирования новых компетенций, в частности, представляющих деятельностный компонент инженерной компетентности специалиста. В связи этим в настоящем исследовании **сформулированы новые специальные инженерные компетенции будущего инженера-электромеханика:**

– умение осуществлять поиск, ранжирование и классификацию электротехнических материалов по заданным физико-химическим свойствам;

– умение осуществлять выбор электротехнических материалов для изготовления элементов электротехнических устройств в соответствии с заданными конструкторско-технологическими критериями.

Формирование названных новых специальных инженерных компетенций на базе традиционных задачников и учебных пособий по дисциплине «Электротехнические материалы» весьма затруднительно. Кроме того, следует учесть, что дисциплина «Электротехнические материалы» преподаётся в первом семестре второго курса, когда студенты ещё недостаточно осведомлены об электрооборудовании предприятий. В то же время, эти студенты уже овладели знаниями основных информационных технологий и умениями применять их на практике, что открывает возможности построения эффективной методики проведения практических занятий на базе информационно-коммуникационных технологий.

*Условием и методологией разработки структуры электронного практикума, обеспечивающей его эффективное использование, является системный подход.*

С точки зрения системного подхода необходимо установить состав электронного практикума и связи между его компонентами.

*Электронный практикум – это средство обучения, предназначенное для решения учебных задач, имеющих предметное содержание, и ориентированное на взаимодействие с обучаемыми. Электронный практикум должен обеспечить возможность обучения студентов решению новых типов учебных задач с целью формирования и развития специальных инженерных компетенций определённой профессиональной направленности, в частности, для подготовки инженеров электромехаников.*

При изучении электротехнических материалов приходится иметь дело с их широкой номенклатурой и большими массивами данных. Задачи на выбор электротехнических материалов для изготовления элементов электротехнических устройств в соответствии с заданными конструкторско-технологическими критериями дополнительно должны быть обеспечены учебным материалом, характеризующим межпредметные связи. Эффективную работу с такого рода данными можно обеспечить при условии их систематизации и предоставления быстрого и удобного доступа к ним.

**В настоящем исследовании показана целесообразность создания электронного практикума по дисциплине «Электротехнические материалы» в виде совокупности следующих компонентов:**

1) учебной базы данных электротехнических материалов, предназначенной для хранения информации об электротехнических материалах;

2) приложения – оригинальной программы сопровождения учебной базы данных, предназначенной для редактирования и представления в удобном виде справочных данных о значениях электрофизических параметров электротехнических материалов при проведении лабораторных и практических занятий.

Структурно электронный практикум можно представить в виде блок-схемы, изображённой на рис. 2.

– определение списка параметров для каждого типа материалов (параметры наследуются дочерними типами материалов);

– определение значений доступных параметров для каждого типа материала;

– выборку значений списка материалов для списка материалов в соответствии с ограничениями, наложенными на значения параметров.

Программа позволяет оперативно получать информацию об электротехнических материалах и их параметрах и производить над ними логические операции, что дает возможность формирования заявленных новых специальных инженерных компетенций студентов – электромехаников.

Разработаны и внедрены методические указания к практическим занятиям [7], в которых представлены новые типы индивидуальных учебных заданий, выполняемых с применением электронного практикума. В качестве Приложений приведены таблицы, интегрирующие справочные данные о марках электротехнических материалов и свойствах этих марок и информацию о том, какие элементы конструкций электрооборудования из них могут изготавливаться и какие преимущества имеет каждая из указываемых марок при изготовлении этих элементов.

Методика проведения лабораторно-практических занятий по дисциплине «Электротехнические материалы» на основе разработанного электронного практикума апробирована в учебном процессе и получила одобрение на VII Международной научно-методической конференции «Традиции и педагогические новации в электротехническом образовании» (Астрахань, сентябрь 2006).

**Заключение**

*С целью обеспечения возможности формирования инженерной компетентности при изучении дисциплины «Электротехнические материалы» в настоящем исследовании*:

а) сформулированы новые специальные инженерные компетенции будущего инженера-электромеханика:

– умение осуществлять поиск, ранжирование и классификацию электротехнических материалов по заданным физико-химическим свойствам;

– умение осуществлять выбор электротехнических материалов для изготовления элементов электротехнических устройств в соответствии с заданными конструкторско-технологическими критериями;

б) предложено новое дидактическое средство – электронный практикум – в составе:

– учебная электронная база данных «Электротехнические материалы»,

– специальная компьютерная программа сопровождения этой базы данных, которая позволяет оперативно получать информацию об электротехнических материалах и их параметрах и производить логические операции.

**Библиографический список**

1. **Байденко, В. И.** Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 4–9.

2. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

3. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход к результатам высшего образования: анализ, сущность, реализация: моногр. / М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусурина, Т. В. Жиляева. – Астрахань: Гос. техн. ун-т. – Астрахань, 2006.

4. **Белоновская, И. Д.** Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса / И. Д. Белоновская // Автореферат дисс. …докт. пед. наук. Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2006.

5. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 654500 – электротехника, электромеханика и электротехнологии; квалификация – инженер. – М., 2000.

6. **Ишкина, Е. Г.**, Миронов В. Н. Электронный практикум «Электротехнические материалы». Программа для ЭВМ. Зарегистрирована в реестре программ для ЭВМ Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам.- № 2006612151 от21 июня 2006 г.

7. **Методические** указания к практическим занятиям с применением «Электронного практикума «Электротехнические материалы»» для студентов специальностей 140604.65 – «Электропривод и автоматика промышленных установок и технологических комплексов» и 140608.65 – «Электрооборудование и автоматика судов» / АГТУ; В. Н. Миронов. – Астрахань, 2007. – 88 с.

## РАЗДЕЛ VII
## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Уважаемые читатели!*
*14-16 июня 2007 г. в г. Горно-Алтайске проходила Всероссийская научно-практическая конференция «Этнопедагогика: теория и практика» посвященная 80-летию академика, профессора Геннадия Никандровича Волкова.*
*Обращение к участникам конференции направил Г. Н. Волков, текст которого приводится ниже.*

***Г. Н. Волков***

### ГЛУБОКОУВАЖАЕМЫЕ ЕДИНОМЫШЛЕННИКИ! ДОРОГИЕ ТОВАРИЩИ, ДРУЗЬЯ! ЛЮБИМЫЕ ДЕТИ И ВНУКИ!

Поздравляю и приветствую Всероссийскую, быть может, Международную конференцию «Этнопедагогика; теория и практика». Желаю плодотворной, результативной работы всем участникам конференции, желаю прочного, надежного, долгого счастья.

Этнопедагогика педагогика национального спасения, национальной гордости, национального достоинства, всеобщей мудрости, всеобщей гармонии, всеобщей любви; самое главное это естественная педагогика, педагогика Коменского, Ушинского, Толстого, Френе, Сухомлинского.

Мне не известна другая педагогика, кроме этнопедагогики, ибо любая канонизация системы воспитания ведет к формированию людей без рода, без племени. Абстрактная педагогика превращает народ в население.

Этнопедагогическое пространство огромно, у него масштабы космические: и звезды, и Солнце, и моря и горы, реки и озера, холмы и овраги, и степи, и бабочки, песчинки все это не только объекты, но и субъекты этнопедагогики, потому что они все на любовь человека отвечают любовью. «И море, и Гомер все движутся любовью». Что такое воспитание? Пример и любовь. Больше ничего! Поэтому я смею надеяться, что через лет сто из двухтомника «Педагогика любви», наверняка, сохранится один том. Пусть тоненький...

Этнопедагогика, народная педагогика не просто учебные предметы, а, скорее всего проповеднические курсы. Народными педагогами являются все нормальные люди. А любой великий человек, никогда специально не изучавший педагогику, естественным образом, оказывается на территории этнопедагогики. Юристы по образованию Ушинский и Ленин, гениальные

математики Лобачевский и Чебышев, лучшие химики Менделеев и Семенов, гениальные медики Пирогов, Корчак, Аммосов и Углов создали уникальные педагогические этнопедагогические труды. Замечательные этнопедагогические идеи оставили Циолковский, Гагарин, Николаев... Во «Введении в этнопедагогику» представлены высокоодаренные этнопедагоги, мыслители: Дмитрий Лихачев, сумевший представить трудовое и нравственное воспитание как праздничное воспитание, Жорес Алферов доказал, что всякий мудрый, добрый, бескорыстный, порядочный, великодушный, благородный, любящий человек непременно является великим педагогом.

Конференция в Горно-Алтайске событийно. Мы не можем не помнить, что это центр древнейшей цивилизации, очаг мировой культуры, мы почти все оттуда. Посещение Родины предков было моей великой мечтой. Сожалею, что время ушло. А так мысленно, конечно, я с вами.

*Желаю, благословляю, завещаю быть вам вместе, держаться друг за друга, поддерживать друг друга. Я помню своих учителей, горжусь ими, они были лучшими в мире. Я горжусь вами, мои ученики, люблю вас. Мне любой педагог в мире может завидовать, ибо ни у кого не было таких дружных, даровитых, успешных, порядочных учеников.*

**Дорогие, родные! Я люблю вас, будьте счастливы!**

*Академик АПН СССР, РАО, Почетный гражданин Республики Калмыкия Г. Н. Волков*

*УДК 378.+01*

***З. Б. Цаллагова***

## РЕЦЕПТЫ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

«Ветку гнут, пока она сыра,
ребенка воспитывают, пока он мал»
Адыгская пословица

Важную роль в формировании личности играет культура, в том числе традиционная культура воспитания, с самого раннего детства нацеливающая на сохранение свойственного ребенку пластичного контакта с окружающим миром, на следование непреходящим истине, добру и красоте. В народных афористических изречениях (пословицах, поговорках, присловьях, благопожеланиях, клятвах, проклятиях, нефигуративных изречениях и т. п.) проповедуются жизнь в соответствии с логикой природы, гармонизирующей существование человека. Афоризмы – своего рода рецепты этой гармонии,

сформулированные задолго до появления современных религий, и заключающиеся в следовании простым и доступным предписаниям, делающим человека мудрым, доброжелательным и по-своему счастливым. Тематически всеохватные народные афоризмы, предельно короткие по форме и беспредельно глубокие по смыслу, говорят о животрепещущих и вечно актуальных вопросах морали и истины в них взаимопроникнутости. Эти два фундаментальных начала: познание и нравственность, а также взаимосвязь мира природы и внутреннего мира человека и определяют доминанту афористического творчества народа.

Афористическое наследие, как и вся народная культура, носит синкретический характер. Афористические формы, будучи выражением философских, педагогических знаний народа, вместе с тем являлись источником агрономических, астрономических, метеорологических, медицинских и пр. знаний, а также несли информацию эзотерического характера, неназойливо нацеливающую личность на восприятие человека как творца и созидателя добра, на приятие и бережное созидание мира, на передачу жизненного опыта, профилактику ошибок, индивидуальных и социальных бед.

Употребление в повседневной речи малых фольклорных форм придает ей образность, фигуративность, яркость, тот особый «восточный» колорит, который делает его экспрессивным и действенным. «...Я одним словом своим делаю из труса храбреца, защитника своего народа, вора превращаю в честного человека, на мои глаза не смеет показаться мошенник...» – так определял и весомость своей речи.

Полной афористических вкраплений – один из кабардинских гегуако народных сказителей. Такие мудрые старцы, владеющие всем богатством культурного наследия народа, обладающие эзотерическими знаниями этноса, владели механизмом превращения народного афоризма в воспитательное средство, когда ситуация провоцирует использование сентенции, а заключенный в нем скрытый глубинный смысл и сила слова, экспрессия «работают» на улучшение, облагораживание личности.

Спецификой данного материала является то, что этнически разнящиеся афористические регламентации жизненных сходных ситуаций являются как бы вариантами некой единой инвариантной основы. Это положение можно проиллюстрировать сотнями примеров. Так, проповедуя единую идею необходимости и эффективности раннего начала воспитания ребенка, основанную на обширном опыте и многовековой воспитательной практике, различные народы в своих национальных афористических назиданиях говорят об одном и том же: «Ветку гнут, пока она сыра, ребенка воспитывают, пока он мал» (адыг.), «Если не согнул прутом, не согнешь никогда колом» (адыг.), «Воск мни, пока он горяч, человека учи, пока он мал» (адыг.), «Если прут сырым не согнешь, сухим его не согнуть» (абаз.), «Обруч, не свернутый из прутика, не свернешь из жердь» (чечен.), «Дерево гнется молодым

(побегом)» (осет.), «Гни дерево, пока гнет, учи дитятко, пока слушается» (русск.), «Гни кол, пока он тонкий прут, вырастет – согнуть не сможешь» (балкар.), «То, чему научился щенком, не забыл и кобелем» (чечен.); «Если хочешь выпрямить дерево, делай это, пока оно молодо» (японск.); «Гни дерево, пока оно еще молодо, учи ребенка, пока он еще мал» (армян.); «Из молодого, как из воска, что хочешь, то и вылепишь».

Все перечисленные пословицы, подчеркивая гибкость и пластичность детской натуры через посредство сравнения с молодой, податливой хворостиной (или другими предметами), соответствующим образом нацеливают родителей и воспитателей. В приведенных примерах виден общий для всех народов характер природосообразности традиционного воспитания. Пословицы, не имея возможности для детального развития очень важной проблемы, обыгрывают свойства различных природных материалов (своего рода «сопромат») и в образной, иносказательной форме подводят к социальным, педагогическим заключениям.

При традиционном укладе жизни весома и действенна была значимость благопожеланий. Об этом говорит стремление получить благословение в ответственный момент жизни, безусловная вера в благопожелания старших, силу их напутственных слов. Такая вера существенно способствовала благоприятным прогнозам на успех, удачливость ребенка, способствовала повышению убежденности в собственной значимости, укреплению уверенности в своих силах.

Стремление получить в решающий момент своей жизни благословение – широко распространенная у многих народов традиция. Очень весомо и чтимо это понятие в русском фольклоре, соответственно и духовной жизни русского этноса. Особое, магическое значение придавалось родительскому благословению, в то время как заслуживших родительское проклятие, чурались, приводили в качестве отрицательного примера. Герой киргизского эпоса Манас перед боем просит: «Благословите, предки, меня, счастливой сделайте битву мою!» В бурятском эпосе бабушка героя Абай Гэсэра упоминается с постоянным эпитетом благословляющая: «Манзан Гурмэ – бабушка, благославляющая и помогающая Гэсэру». При таком восприятии благопожеланий стремление ребенка получить их становится мощным стимулом его развития, а при условии гармоничного вплетения благопожеланий в повседневный быт ребенка – важным условием его комфортного существования.

Усилению воспитательного, психотерапевтического воздействия формул пожелания блага способствовало их произнесение в особые моменты психофизической жизни ребенка: праздники, минуты пробуждения и засыпания, в момент ушиба, травмы, – когда словесное воздействие на него особенно значимо и сродни внушению. Этому же способствовал ритуал, сопровождавший некоторые благопожелания.

Так, ингушское ловца (благопожелание): «Пусть будешь крепче желе-

за!», – произносилось с целью оберега в момент забивания гвоздя на месте падения ребенка. Последний при этом прекращал плакать, переключая внимание и забывая о своей боли. В аналогичной ситуации могли произносятся другие благопожелания (или же все вместе выстраиваясь в ряд): «Пусть будешь ты храбрее волка!» (ингуш.); «Пусть олень упадет на место, где ты упал!» (ингуш.).

Благопожелание ребенку – не только моральный заряд, содействующий успеху, приобретению оптимизма. Способствуя установлению особого контакта между произносящим и тем, кому оно адресовано, благопожелание как бы программирует судьбу, поведение ребенка.

Осознавая охранный и программирующий заряд благопожелания древние давали детям имена, являющиеся усеченными или рудиментарными пожеланиями. Использование такой формулы в качестве имени повышало частоту его применения, чем достигалось повышение его действенности, более глубокое проникновение в подсознание. Не случайно с этой точки зрения было имя Царей (осет. Живи), Фидар (осет. Крепкий), Ахсар (осет. Отважный) в осетинских семьях с высокой детской смертностью, где не выживали первенцы. Пожелание привития физических качеств твердых металлов, горных вершин, ловких и сильных зверей присутствует в тюркских именах Аслан (Лев), Каплан (Львица), Булат, Казбек, Эльбрус. Общеизвестен смысл многочисленных русских имен Любомир, Владимир, Святослав, Любомудр; имена Надежда, Вера заключают не только утверждение но и благословение – будь надеждой, опорой, верой. Имена-благопожелания, как и уменьшительно-ласкательные формы имен, служили средством выражения ласки, благорасположения к ребенку, средством имплицитного целеполагания; взрослого же человека они обязывали соответствовать имени, блюсти его.

Народные традиции активно поощряют произнесение благопожеланий: «Произносящий благопожелания сам благословен» (осет.), «Пожелание здоровья напрасно не проходит (для здоровья произносящего благопожелание)» (осет). Здесь угадывается своего рода эзотерическая народная информация о необходимости руководства своими действиями, мыслями и чувствами, целесообразности их направления в позитивное русло. Афористическая традиция не только накладывает вето на негативные проявления человека («Проклинающий сам испытает силу своего проклятия» (осет.), «Проклятия, как цыплята, находят приют дома (англ.), имея в виду, что страх, ненависть и злоба для человека – путь духовного разорения, но и способствует культивированию проявлений добра, позитивной постоянный настроенности человека, уже с самого детства предупреждая ребенка о серьезных последствиях его негативных проявлений, в том числе даже мысленных и эмоциональных.

Часто в благопожеланиях аппелируется к божественным высшим силам. Прежде всего, это пожелания покровительства и благорасположения Бога, а также призыв и ожидание помощи от божеств языческого пантеона, с тече-

нием времени подвергшихся исламизации либо христианизации. Это, своего рода, благо-пожеланий молитвы, произносимые с соответствующим чувством и интонацией. Мало кто не согласится с тем, что люди, искренне верящие создают себе эгрегориальную защиту. Народная словесность: молитвы, молитвы-тосты, песни, предания, клятвы, благопожелания, – пропущенные через умы и чувства множества поколений древнего этноса и каждодневно присутствующий в их духовной жизни, перестают быть только Словом.

Для проклятий характерно обращение к тем же явлением и образам, что и в благопожеланиях, но контрастным, антонимичным. Если благопожелания метафоризируют восход солнца, то проклятия – его закат: «Пусть померкнет твое солнце!» (осет.). Поскольку идиоматические выражения: мое солнце, мое солнышко, мой очаг, зеница моего правого ока, – иносказательные обращения к ребенку, резко негативная нацеленность такого рода пожеланий особенно рельефна: «Пусть погаснет твое солнце!»; «Пусть потухнет твой очаг!». Семантика проклятия, как правило, выражает отрицательно маркированный член бинарных оппозиций: черный – белый, несчастливый – счастливый, мертвый – живой, больной – здоровый, бедный – богатый, призванные здесь ассоцироваться с вызываемыми ими психологическими ощущениями: «Пусть черный день настигнет тебя! «Пусть кровавый дождь прольется на твою голову!»

Посредством проклятий искоренялось, бичевалось все антиобщественное, аморальное, антигуманное, безнравственное. Проклятия были эмоционально выраженным «красным светом» всему негативному, своеобразным «запретительным лозунгом». Использование в речи проклятий, несущих негативный сильнейший посыл, у всех народов ограниченно рамками запретов (табу), прочитывается однозначно отрицательное отношение к их использованию: «Пожелавший другому зло, сам его получает» (осет.) (Ср.: «Произносимое ртом, вдыхаешь носом» (чуваш.). Эзотерический смысл табу на проклятия, предполагающий наличие у говорящего сильных отрицательных эмоций и пожелание зла, видится в проведении установки на всепрощение, гармонизацию человеческой жизни в соответствии с законами этики и находит свое подтверждение в работах современных практических психологов и древнейших восточно-азиатских медитативных практиках.

Пресекающим, предостерегающим началом обладала даже возможность получить, навлечь на себя проклятие. Особенно страшной была угроза родительского проклятия. Щедринский персонаж Иудушка Головлев, исчерпав другие аргументы, угрожает детям родительским проклятием. Народное право у северокавказцев также свидетельствует: люди, заслужившие родительское проклятие, были как бы отрицательно маркированными членами общины, примером со знаком минус.

Такая весомость родительского нерасположения в народной традиции смыкается с религиозными заповедями, современной энергоинформационной теорией: связь детей и родителей, близких родственников тесна и нерасторжима не только на физическом, но и духовном, энергетическом

уровнях. Когда родитель адресует ребенку взгляд, жест, и тем более, слово, пронизанное отрицательной экспрессией, он дает подпитку негативным программам его жизни.

В своем живом функционировании паремии-проклятия могли быть частью синкретического фольклорного действа. У чеченцев и ингушей описан обряд сооружения карлага, «памятника осуждения» человека, который совершил тот или иной проступок, преступление. Воздвигаемый у дороги, в месте, ближайшем к месту преступного действия, карлаги складывались из камней, щепок, комьев земли под громкие выкрикивания проклятий, они надолго сохранялись и служили преступнику укором и наказанием, а другим, в том числе представителям новых поколений - предостережением.

Множество пословиц и поговорок призывает избегать ссор, негативных состояний духа, быть терпимым, не злословить, стойко переносить жизненные невзгоды, дает рецепты сохранения душевного равновесия. Народные афоризмы связывают самым непосредственным образом психофизическое здоровье человека с состоянием его души.

Современная психотерапия, кладущая в основу лечебного внушения полусонное, физически расслабленное состояние человека, заново открывает механизмы оздоравливающего действия воли, настроения, слова, зашифрованные в народных изречениях и используемых из поколения в поколение: «Держи в себе радость с утра в течение часа, и она тебя будет держать весь день» (узбекск.), «Как свою жизнь с утра сам настроишь, так она у тебя и будет идти (в течение дня)» (осет.).

Зафиксированная в паремиях связь состояния здоровья с психикой человека подтверждается современными медико-биологическими исследованиями. Установлено, что эмоции сопровождаются определенным химическим составом крови: плохие мысли отравляют существование, разрушают здоровье, в то время как хорошие – способны улучшить самочувствие. Эти наблюдения как бы вторят народным установкам, рекомендующим сосредоточивать внимание на светлых и радостных сторонах жизни: «Берите пример с солнечных часов – ведите счет лишь радостным дням» (немецк.), «Плохой день не долог, век плохого человека короток» (осет.), «Гнев человеку сушит кости, крушит сердце» (русск.), «Сердитый человек рано стареет» (балк.).

Уныние, гнев и в религиозных установках трактуются как грех. В христианстве одна из главных заповедей – никогда, ни при каких обстоятельствах не падать духом, так как внутренний настрой мыслей и чувств – главное оружие в борьбе с неприятностями, а оптимизм, как образ жизни, – панацея от множества заболеваний, тревог, страхов, беспокойств. Почти афористически звучит библейское: «Веселое сердце благотворно, как врачевство, а унылый дух сушит кости» (Прит.,17). Благопожеланием, наставлением звучат слова Христа: «Да радость Моя в вас пребудет, и радость ваша будет совершенна. И радости вашей никто не отнимет от вас!» (Иоан., 8). Апостол Павел настойчиво советует: «Радуйтесь всегда в Господе и еще говорю: радуйтесь!».

Современная экспериментальная медицина бесстрастно констатирует: наличие в организме достаточного количества гормонов повышает сопротивляемость болезням, а гормоны, эти жизнетворные вещества, множатся в организме только при радостном настроении. А вот лабораторные анализы крови человека, пребывающего в состоянии подавленности, раздражения, злости, гнева свидетельствуют о наличии в ней токсинов, отравляющих его внутренние органы; т. е. своими негативными эмоциями, на кого бы они ни были направлены, человек наказывает, прежде всего, самого себя.

Иногда причину болезни народ связывал с действием сверхъестественных сил, влиянием «иного мира». Так, например, в ингушском фольклоре существует своеобразная формула пожеланий – заговаривание болезни («лазар хестор» букв, «хвалить болезнь»). В сопровождении определенных процедур такое славословие было призвано обмануть, привлечь внимание олицетворяемой болезни к другим местам обитания, чтобы ей разонравились существующие условия, и она ушла, покинула тело больного. Этот образ ингушской традиции родственен восточноазиатским представлениям об энергоинформационной сущности болезни: для того, чтобы болезнь пациента не перешла на них, китайские мастера цигун-терапии на сеанс лечения обязательно надевают на себя больше золотых предметов, способствующих очищению организма от патогенной энергии. Российский целитель Порфирий Корнеевич Иванов предупреждал своих последователей: «С болезнью надо быть осторожным, чтобы она на тебя не перескочила».

В адыгских врачевальных песнях-заговорах, состоящих из набора однофразовых формул с просьбой исцелить, обращаются к мифологическому демиургу Тлепшу, именем которого клянутся и немилостью которого угрожают в проклятиях. Такие исцеляющие паремии произносил посетитель. Первый раз, навестивший больного, подойдя к нему, трижды ударив молотом по сохе. Целесообразность описанного древнего ритуала также подтверждают изыскания современной энергоинформационной теории: резкие хлопкообразные звуки, как и звон колоколов, бубенцов и т. д. вкупе с произнесением благопожеланий, заклинаний гармонизируют, облагораживают атмосферу помещения.

Таким образом, народная интуиция, выводящая на оптимальное поведение, в конечном итоге лечит, гармонизирует, успокаивает человека. Не кажутся очень новыми и рекомендации некоторых западных психологов по урезониванию расшалившихся из-за вседозволенности нервов своих соотечественников по налаживанию отношений с родителями и детьми. Бестселлером в Америке стала книга психолога К. Роджерса «Жизнь–101», в которой он увещевает: поздно переделывать родителей, бесполезно им возражать, по крайней мере, внешне. Это вы к ним должны приноравливаться, терпеть, чтобы не было потом мучительно больно. Уважайте, прощайте, терпите – этот крест нести легче, чем мучительные сожаления, часто запоздалые и бесплодные. Все это, по идее, возврат к ясно формулируемой в афоризмах установке уважения к старшим, родителям: «У старшего вытри

нос и спроси у него совета» (осет.), «Молодого наставляют, старого не поучают» (адыг., абаз.), «Кто старшего не послушался, в большую яму упал» (чечен.), «Где нет хороших стариков, там нет хорошей молодежи» (адыг.), «Старый человек четверых молодых стоит» (чуваш.).

Нет отрасли человеческих знаний, на которую бы афористические тексты, как сгустки народно-педагогического опыта не выходили. Во многих из них содержится интуитивно-поэтически уловленная глубинная суть многих жизненных явлений, с течением времени осмысливаемая, и объясняемая официальной наукой. Народные афоризмы, характеризующиеся плотностью информации, эмоциональностью, общей прогностической настроенностью как бы нацеленной на вечность, и сейчас жизнедеятельны а фиксированные в них наблюдения миллионов людей над собой и своими собратьями оказывают авторитетное влияние и на современного человека.

В учебно-воспитательной работе современной школы, возможно, самое широкое использование педагогического потенциала народной афористики, которая характеризуется устремлённостью к духовности, нацеленностью на бесконфликтность, уступчивость, добро, истину, любовь.

Идея добра и любви в афористическом наследии народов –главенствующая. Множество смежных фольклорных (песенных, сказочных, эпических) проекций данной идеи позволяет осмыслить и отомкнуть соответствующий информационный блок народных знаний и представлений. В данном случае под словом «любовь» фольклорные тексты позволяют понимать не только и не столько сентиментальные чувства, не только привязанность к родным, но также чувство благодарности, дружбы, восхищения, сострадания и уважения, расположения. Именно такая семантика прочитывается в слове любовь, входящем во многие афористические тексты. Такая любовь – источник доброго отношения ко всем людям, природе. Наполненность такой любовью – основа единства с Вселенной, духовного роста, гармонизации чувств и одновременно – лучшая защита человека, ибо следование принципам духовности, вместе с тем – профилактика дезадаптации личности, невротических реакций и сопряженных с ними болезней души и тела.

Именно такая любовь – основа жизни, дающая человеку огромную жизненную энергию. Осознание фундаментальности любви, возведение ее в жизненную норму решает множество проблем. Даже простая проповедь любви и пожелания добра ближнему в народных благопожеланиях умножают ее силу, становятся попыткой прервать ставший порочным педагогический круг, ибо только «педагогика свободы и любви» (академик Г. Н. Волков) может выпестовать человека гармоничного, способного к гармонизации взаимоотношений с окружающими людьми, природой, что в конечном итоге сняло бы существенные проблемы экологии и политики.

В народных афоризмах подчеркивается необходимость любви к детям, всему подрастающему, нуждающемуся в защите, опоре. Все, что связано с воспитанием, пестованием детей, несмотря на вынужденную внешнюю суровость, порождено любовью. Безоглядной, неограниченной любовью к

детям пронизаны и лаконичные образные изречения: «Лягушке ее головастик – что луч солнца» (осет.), «Своих птенцов и грач считает красивыми» (адыг.), «Когда предложили принести самую красивую вещь, ворона притащила своего птенца» (чечен.), «Ворон говорит: «Мои птенцы белоснежные» (чуваш), «Нет певчего для вороны против родного вороненка» (русск.), «И бобры добры до своих бобрят» (русск.), «Материны глаза слепы» (русск.), «Если даже юноша слеп, матери он кажется зрячим» (абаз., кабард.).

Народная традиция, в свою очередь, и детей нацеливает на осознание материнского труда, любовь к ней, преданность и благодарность: «Кто почитал мать, того почитали все» (чечен.), «Никто еще не заплатил долг матери» (осет.), «ежедневно угощай мать блинами, испеченными на ладони, – и то не отплатишь ей добром за добро, трудом за труды» (чуваш.). Иногда пословица не просто уговаривает быть почтительным, явно другие интонации слышны в следующей чувашской афористической фразе: «Не пришлось бы раскаиваться у гроба матери». Культ матери во всех традиционных культурах воспитания безоговорочен. Паремии категорично заявляют: «Свою мать ведьмой никто не назовет» (осет.). Приведенный категоричный императив гармонично стыкуется с итогом многолетних специальных наблюдений: «Ни одному воспитателю, ни об одной матери нельзя отзываться отрицательно: с этим отзывом навсегда прекращается нравственное воздействие воспитателя на воспитуемого; нет плохих матерей: есть матери хорошие и несчастные» (Г. Н. Волков).

Другая важная гуманистическая идея народных афоризмов – смирение. Каждое событие, каждый человек, выводящие нас из себя, – часть природы, Вселенной и поэтому даже при физическом сопротивлении чему-то, вмешательству в обстоятельства, человеку предписывается сохранение внутреннего смирения, сохранение гармонии с внешним миром. Призывом смириться, перетерпеть звучат очень популярные в народе афоризмы:

«Плохой день и плохой человек недолговечны» (осет.), «Терпение и труд все перетрут» (русск.). Как правило, чаще всего они звучат в устах пожилых, умудренных жизнью людей, на практике испытавших, что вражду может остановить только любовь, прощение, но не ответная вражда; понявших, что некоторые житейские невзгоды, как плохую погоду, надо перетерпеть, и что никогда в мире насилие никого ни к чему хорошему не приводило. Такое осознание проблемы подводит к пониманию того, что ни смирение, ни компромисс не являются признаком слабости, рабства.

Действенность пословичной информации велика и в оценке современного человека, а самый широкий спектр их тематической направленности помогает, наряду с развитием в ребенке отдельных качеств и свойств характера, связать эти свойства между собой.

Народные сентенции, зафиксировавшие наблюдения миллионов людей над собой, своими собратьями, по-прежнему актуальны и их влияние на современного человека, вне всякого сомнения. Народные наставления учат всех и всему, а педагогической эффективности их функционирования как

средств регулирования и коррекции поведения способствует то, что испокон веков они создаются и используются людьми, активно стремящимися не только передать свой опыт, но и заставить воспитанника воспринять его и испытать некий страх оказаться социальным изгоем.

Функционируя как механизм сохранения и передачи этнической культуры воспитания, этнопедагогическая афористика, вместе с тем, отличается активным интернациональным началом. Сравнительное сопоставление афористических срезов этнопедагогического наследия разных народов убедительно подтверждает идею общности народных педагогических культур.

*Использование воспитательно-образовательных возможностей афористического арсенала традиционного воспитания – важный фактор этнопедагогизации содержания домашнего воспитания.* Краткость, тематическая всеохватность и глубокое смысловое содержание позволяют имплантировать афористические изречения в любую речевую ситуацию, диалог или монолог. *Особая воспитательная ценность афоризма в том, что он, как знак, символ несет информацию обо всем том, что проповедует педагогическая традиция народа, смежные средства традиционного воспитания, но в отличие от последних, благодаря своей минимизированной форме, актуализируется в речи по мере возникновения такой необходимости, предопределяя модель поведения и влияя на самовыражение людей.*

*УДК 378.128**й***

Идея наличия и значения образно-знаковой системы принадлежит многим исследователям. Вспомним, прежде всего, идею Л. Леви-Брюля об образах и знаках, создаваемых в истории человечества, образующих реальность человеческого бытия. Фундаментальное значение реальности образно-знаковых систем исследуется академиком РАО, доктором психологических наук В. С.

Мухиной. Исследователь считает, что «Человечество создало сложную реальность образно-знаковых систем, которая представляет фундаментальный пласт культуры, выступающей как условие развития и бытия личности, как орудие психической деятельности, содействующее «сгущению» мыслей, как первооснова нашей земной человеческой и личностной судьбы»[1, с. 24]. Ученый рассматривает реальность образно-знаковых систем «как феноменов культурно-выношенных и презентиро-ванных в нашем бытии предметов», подчеркивает, что «весь мир предметный многообразный и природный мир есть система внешних образов – реальных воплощений долгого пути человечества к современной культуре» [1, с. 24], а также допускает мысль о том, что «образы и знаки как реальность человеческого бытия условно могут существовать раздельно, но чаще всего они соединены нашей культурой и нашей психикой в нерасторжимом единстве образно знаковых систем» [1, с. 28]. Рассмотрим в данном «ключе» ономастические имена как систему образов.

Народы с раннего детства воспитывают детей на примере образов персонажей сказок, легенд, преданий, мифов, где они наделены физическими достоинствами и нравственными добродетелями, являющимися образцами для подражания. Мифические герои представляют образ первопредков, прародителей племени. Например, конь Очы-Бала – Очы-Jеерен участвует в создании планеты Марс (Вечерняя Звезда), которая становится восьмым днем новолуния, а ее сестра – Очыра-Манди – хозяйкой Алтая.

Мифологические герои создают образ богатыря, борющегося с чужеземцами за свободу и независимость. Так, в героическом эпосе «Алып-Манаш» народ воплотил идею борьбы света и тьмы, в ходе которой добро побеждает зло, избавив страну от порабощения. В представлении народа Алып-Манаш – носитель морально-этических и физических совершенств, которые в мировоззрении древнего человека составляли нераздельное единство. В эпосе превозносится мужество и физическая сила, мудрость и рассудительность, красноречие и красота, честность и другие добродетели героев, их стремление к благоустройству и обогащению страны, а тем самым – к возвышению своего народа, к защите страны от вторжений внешних врагов; обличается зависть, обман и другие человеческие пороки [2].

Интересен образ мифического героя Тастаракая, в создании которого «задействована идея о постоянных разрушениях, идея антипода, схема образа нарушителя порядка, возмутителя спокойствия, которым является образ со слабой внешностью, но скрытым внутренним могуществом. Торжество мудрости над грубой силой, протест слабости против силы. Протест духовности против грубой материальной силы» [3, с. 68]. В лице Тастаракая возвеличивается образ человека нравственного, его отношение к больным и престарелым, солидарность, чуткость, вежливость и бескорыстие и мудрость.

С именами мифологических героев связаны образы небесных тел. Например, в мифологии чувашей Элкер – это герой-победитель, который по-

корил демонические силы (узалы), бога смерти «Эсреля» и превратился в звезду. Звезда в представлении народа является душой богатыря и наделена человеческими качествами – добротой и мудростью, трудолюбием и миролюбием. Элкер (Ала салтар, Елкер) – Плеяды, по представлениям чувашей также является «небесным решетом». «Ситом» (Тенгрин шур) называют ее калмыки, Мечином (Улкер) – алтайцы и тувинцы [4].

Названия космических тел являются олицетворением образа женской красоты. Например, Венера, как самая яркая и красивая звезда-планета. Казахи ее нежно называют Шолпан, жулдузы «пастушья звезда», тувинцы – Солбан; калмыки – Цолмн; башкиры – Тан сулпан. Обычно утренняя и вечерняя Венера называется по-разному у многих народов, например, утреннюю Венеру алтайцы называют Тан Чолмон, Шолпан (казахи), а вечернюю Энир Чолмон, Киске сулпан (казахи), Хаптыг эмгин (тувинцы), Басн (калмыки). Х. Абишев приводит казахскую легенду, где вечерняя звезда является образом «сварливой бабы» и поэтому носит имя Тул Катын [5, с. 16].

Женская красота всегда была сравнима с золотом и «цвет золота – по мнению Н. Л. Жуковской, – согласно символике в монгольских культурах означает вечность, блеск, сияние» [6, с. 162]. Золотой звездой названа Полярная звезда – Алтын Казык «золотой кол» (алт., кирг.), Алтын Кадыс, Шар пасн «желтый кол» (калм.).

Очертания звезд напоминали людям образы предметов быта, например, Большую Медведицу древние римляне называли Повозкой (Plaustrum), Большим ковшом – мордва (Эрзя-Покш-Кече), Ковш-звездой или Алтар салтар (Писак салтар) – чуваши, Телегой или Возом украинцы. Встречается коромысло-звезда Кевенте салтар (Куенте салтар) у чувашей. А древние римляне в семи ярких звездах видели семь быков, которые являлись верными их помощниками в работе. И поэтому ее назвали Семеркой (Septentriones). Названия многих звезд связаны со скакунами, например, из звезд Малой Медведицы казахи выделяют две наиболее крупные звезды Ак боз ат «белый конь» и как боз ат «серый конь» [7–9].

Большая Медведица на языке многих народов представлена в образе семи богов, царей, старцев: Долан бурхн «семь богов» (калм.), Jети Каан «семь каанов» (алт.), Чеды-хаан «семь царей» (тув.), Долан евгн «семь старцев» (калм.), Жеты карт «семь старцев» (казах.). Монголы также Б. Медведицу называют созвездием семи старцев и приносят ей в жертву комыс, молоко [7].

В названии созвездии Б. Медведицы народ также увидел образ человека-вора, разбойника. Например, казахский ученый Чокан Валиханов приводит такую легенду о созвездии Б. Медведицы: «Б. Медведица казахами называется семь воров – Джети каракчи, это души семи разбойников, которые днем воровали, а ночами каялись в греках, за это они после смерти были обращены в семь звезд. У семи воров находится похищенная дочь Плеяд» [7, с. 479].

Среди алтайцев очень популярен миф об охотнике по имени Когутей, представленный как образ человека алчного, истребившего всех животных

кроме трех марлух, которые спаслись лишь превратившись, в звезд. В образе охотника алтайский народ видел злую силу, истребляющую все живое. Образ «Трех Марлух» является олицетворением добра [2].

С образом охотника Когутея тесно связан образ горы-прародительницы, например, в сказании «Маадай-Кара» Когутей-Мерген зачат от духа горы. Такое сравнение героя с горой имеет глубокие историко-культурные корни, восходящие к мировоззренческим представлениям алтайцев. Горы, по мнению алтайцев, являются живыми существами, имеющими хозяев (духов). Их представляли в виде девушки или седовласым старцем. Поэтому охотники, придя в тайгу, старались не шуметь и обязательно «кормили» духа горы: брызгали молочную водку (аракы), оставляли угощения. Среди охотников всегда находился человек, одаренный талантом пения или красноречия, который развлекал хозяина-духа горы. Только после такого «общения» с хозяином горы охотники имели право охотиться на этой горе.

Следует подчеркнуть, что запреты отражают религиозную культуру народа, так как они связаны с обрядом почитания и поклонения хозяину-духу горы, который по представлениям алтайцев является существом как мужского, так и женского пола. Например, в героических эпосах предстает образ хозяйки горы (старухи), которая вскармливает соком деревьев младенца – будущего богатыря, продолжателя рода, тем самым, дает ему новую жизнь, судьбу. Поэтому обязательным актом, связанным с почитанием гор, является проведение весенних и осенних молений («јажыл бур», «сары бур»), которые символизировали обращение и поклонение «корню рода», «началу жизни», т. е. гора в мировоззрении алтайцев имеет не только религиозную сущность, она является воплощением таких философских категорий, как Жизнь и Смерть. Свидетельством этому служат алтайские предания, например, предание о волчице, где пещера в горах предстает как аналог женского (материнского) лона, рождающего чрева Природы, т.е. начала жизни [9; 18].

На мифологическом уровне алтайцами отмечается присутствие таких понятий, как «море», «океан». В универсальной системе представлений о Вселенной первичным материалом ее в алтайской версии являлось водное пространство, где обитала «священная мать», сотворившая сначала землю, а затем небо. Поэтому алтайцы обращаются к священной Земле-Воде (Йер-Суу), поклоняются «духам-хозяинам» («суу ээзи»), которые обитают в горных реках, озерах. Особо почитаются духи-хозяева целебных источников (аржан-суу, кутук-суу). Обычно «аржан ээзи» видится в образе молодой девицы или женщины-матери, поэтому в аржан бросали монеты, пуговицы и бусинки из серебра и камня, произносили благопожелания, таким образом, выражали свое почтение.

Почтительным актом является также моления «Священному Аржану» (Јаан аржану), проводимые дважды в год - в начале лета (јажыл бур) и в конце лета или в начале осени (сары бур). При посещении аржана нельзя ругаться, спешить и суетиться, носить острые предметы, осквернять куль-

товые сооружения, построенные в честь аржана, не ломать ветки деревьев, кустарников, а также рвать цветы, бросать в воду предметы искусственного происхождения и другие запреты, которые представляют собой экологические традиции, сложившиеся как тип отношений человека к природной среде [9; 13; 18].

В мифологии алтайцев особое место занимает образ кормилицы-березы в героическом эпосе «Алтай-Буучай», в котором рассказывается, как во время войны женщины, которых уводили в рабство, прятали своих младенцев в листве деревьев. Живым остался ребенок, которого оставили в листве березы, «кормившая» малыша своим соком (молоком) [2].

Таким образом, *специфика мифологического восприятия мира народами характеризуется полным его слиянием с окружающей средой, нерасчлененностью мышления и эмоциональной сферы: «Человек переносил на природные объекты свои собственные свойства, приписывая им жизнь, человеческие чувства...»* [16, с. 12].

В топонимах отражен образ уникальной природы Алтая. Образ природы Алтая соответствует, например, Золотым горам (Алтай в переводе означает золотая горная страна), Золотому озеру (Ллтын-Кдл); Белой или Румяной реке (Ак-Кем, Кызыл); Небесно-голубой горе (Кдк-Туу). Красота географических объектов раскрывается с помощью употребляемых прилагательных: кок (синий), ак (белый), кызыл (красный), чанкыр (голубой), символизирующих голубое небо, белоснежные вершины, альпийские и субальпийские луга.

Голубой, белый, розовый и желтый цвета связаны с религиозными воззрениями народа. Так, например, алтайцы преклоняются Ак-Буркану (Белая Вера), поэтому их называют беловерцами. Согласно языческой вере на всех перевалах (боочы), вблизи источников (аржан суу) необходимо совершать обряд повязывания священных ленточек (кыйра) голубого, белого, розового или желтого цветов. Слова кок, ак используется в названиях горных вершин, рек, аржан суу: Кок-Боом (синий бом), река Кок-Озок (синяя долина), село Кок-Суу-Оозы (устье голубой реки). Красный цвет встречается в сорока шести названиях гор, ущелий, логов.

Названия реки Борулу (букв, с волками, имеющий волков) и озера Айу-Кол (букв, медведь-озеро) олицетворяют богатство природы Алтая, представляю при этом образ народа-охотника, т. к. охота издавна была важнейшим подспорьем в жизни алтайцев. Цель охоты была двоякая: снабжать мясом население и собирать пушнину и другие ценные вещи. С целью заготовки мяса алтайцы охотились на диких козлов, баранов и других животных, а из птиц – на куропаток, уларов. Для заготовки пушнины охотились на лису, волков, куницу и т. д.

В топонимах зашифрован образ родов, племен и народов, живших в прошлом и живущих на Алтае. Например, название реки Майма связано с этническим названием найман, майман; гора Чапты-Каан (Чаптыган) – с

родом чапты. Люди рода чапты с почтением относятся к этой горе, считая ее священной, в прошлом молились ей. В топонимах встречаются названия других народов, например, озеро Кыргыс; сопка Монгол-Чийген (монгол проводил линию, чертил, писал); река Орусту (с русскими).

Таким образом, топонимы являются отражением мировоззрения и культуры народа, где природа является Высшей Ценностью.

Этнонимы (названия этносов) отражают исторический образ народов. Этнонимы встречаются в текстах исторических и археологических памятников, например, этноним «теле» также встречается в известных средневековых источниках: в Сокровенных сказаниях (на монгольском языке), в летописях Рашид-ад-дина (на персидском языке) и в русских письменных источниках XVII–XVIII вв.

О происхождении современных алтайцев от древних тюрков – «теле» и «туку» писал Гумилев Л. Н.: «только небольшая группа, укрывшаяся на Алтае, просуществовала как реликт до XVII в.» [19, с. 119–120]. Древние тюрки «теле» и «тюкю» известны с середины VI в. Им принадлежала вся Европейскую степь от Черного до Желтого морей и территория от Средней Азии до Амударьи.

Существуют разные гипотезы этногенеза современных алтайцев. Например, В. В. Радлов и Н. Аристов высказали предположение, что южные алтайцы являются потомками гаопойских племен «теле», а северные алтайцы и есть тюркизированные енисейские остяки (кеты) и самодийцы. Но, тем не менее, в отношении кумандинцев и челканцев Н. Аристов был склонен видеть в них потомков древних тюрков – тюкю [20, с. 14–15; 130].

Согласно гипотезе Л. П. Шерстовой, в начале XVIII в. в южных районах Горного Алтая скрещиваются два миграционных потока: телеутотеленгитский, направленный на северо-запад в степные районы, и джунгаро-ойротский (западно-монгольский), идущий с верховьев Иртыша во внутренние районы Горного Алтая [21, с. 5–6].

По мнению Л. П. Потапова формирование этнической общности алтай-кижи шло по принципу образования «вторичных родов» [21, с. 35], что проявлялось «в процессе “стягивания” одноименных родов (сеоков), в их укреплении на определенной территории».

С помощью древних источников можно восстановить не только историю происхождения народов, но и возможно изучение этнопедагогических воззрений древних народов, например, в стихах «Дивани лугат аттурк Махмуда ал-Кашгари» раскрывается **образ отца-воспитателя** древних тюрков:

Прими совет, мой милый сын,
и к добродетели стремись,
а станешь старшим,
с младшим ты нажитым знанием делись.
***
Кто сердцем нищ, то это – навсегда:

богатым он не станет никогда.
Великим став, ты, как закон велит,
будь рядом с теми, кто добро творит [22].

В данных стихах раскрывается философия воспитания древних тюрков, основными компонентами которой являются акт гостеприимства, сила слова отца, закон послушания сына, этические нормы общения между отцом и сыном, которые сохранились в культуре воспитания современных тюркоязычных народов и не утратили свою значимость.

Имена собственные **(антропонимы)**, отражая мировоззрение народа, также представляют **образ его этического мышления**, согласно которому человек в этнической картине мира был неотделим не только от природы, но и от семьи, как основной единицы общества, где особая роль отводилась старикам и детям. Первые пользовались всеобщим уважением, т. е. к числу ценностных ориентиров народов относился культ старших, который вытекал из культа предков рода. Он характерен педагогическим культам всех без исключения народов и имеет общечеловеческие корни. Он постоянно и систематически поддерживается уважением старших. Например, у многих народов по традиции, молодой всегда уступит место старому человеку [23; 24].

Как уже отмечалось выше, народы в течение многих веков создали **системы знаков.** Известно, что знаками являются «материальные, чувственно воспринимаемые предметы (явления, действия), которые выступают как представители другого предмета, свойства или отношения» [25, с. 116]. Различают языковые и неязыковые системы знаков, где особой системой знаков является язык, служащая средством мышления, самовыражения и общения. Существуют и другие системы знаков, например, знаки-признаки, знаки-копии, автономные знаки, знаки-символы, которые подразделяются на разные категории [1, с. 11–22].

**Знаки-признаки** – это отличительные особенности предметов (явлений, действий), позволяющие узнавать что-либо, ориентироваться, определять место своего нахождения. Знаки-признаки – это уникальная область культуры народов, отражающая тесную связь этносов с окружающим миром природы и людей. Примером такой взаимосвязи служат наличие в культуре народа названий звезд и созвездий, которые являются знаками-ориентирами направления и времени. Многими народами в качестве знаков-ориентиров принято считать Полярную звезду и Венеру. Полярная звезда – Темир казык (железный кол) (алт.), Алтын казык (золотой кол) (кирг.), Шар пасн (желтый кол) (калм.) – ориентир направления в пути, так как она показывает направление на север. Венера выступает в роли естественного показателя времени, так как она на небосводе появляется рано утром и поздно вечером. Утреннюю Венеру алтайцы называют Энир Чолмон, Шолпан (казахи), вечернюю – Энир Чолмон, Киске сулпан (казахи), Хаптыг эмгин (тувинцы), Басн (калмыки), яркий цвет которой предвещает усиление мороза к вечеру, поэтому ее еще называют Тул Катын (каз.) [5, с. 16]. По ней также определяют стороны

горизонта, так как она вечером появляется на западе.

Культура народа состоит из **знаков-копий** – «воспроизведений, несущих в себе элементы сходства с обозначаемым [1, с. 15]. Знаки-копии представлены в ономастике в личных именах и прозвищах (антропонимах). В личных именах выражены самые добрые пожелания родителей своим детям. Это, прежде всего, желания видеть своих детей крепкими и здоровыми, быстрыми и ловкими, красивыми и светлыми (нравственно-благородными) личностями. Поэтому в именах использовались характеристики животных, растений и других объектов природы, например, льва (Арслан), металла (Темир), цветка (Чечек), Луны (Айару) и др. Таким образом, имена человека становится добрым знаком-благопожеланием в его жизни.

Центральное место в культуре народов занимают **знаки-символы** – «это знаки, обозначающие отношения народов, слоев общества или групп, утверждающие что-то» [1, с. 17].

В ономастике в качестве знаков-символов следует рассматривать теонимы, мифонимы, топонимы и антропонимы, которые в контексте культуры приобрели значение знаков, отражающих тотемистическое представление народов. Тотемы – предметы поклонения народов. Народы часто поклоняются богам, божествам и духам. В семейно-родовом культе у алтайцев С. А. Токарев выделяет две категории божеств-покровителей рода (сеока): 1) небесные существа – Ульгень, Каршит, Карагуш, Пырчыган; 2) родовые божества – покровители видимой земной природы – гор и верховьев рек [15].

Алтайцы поклонялись не только своим божествам, они с почтением относились всему окружающему миру – горам, рекам, зверям, птицам, растениям, которые наделялись душами и являлись священными: «байлу тайга», «башу ан», «байлу куш», «байлу агаш» [15]. Было принято считать, что существует дух-хозяин Алтая (Алтай-ээзи), земли (Jер-ээзи), горы (Туу-ээзи), воды (Суу-ээзи), минеральных источников (Аржан-ээзи). В многочисленных сюжетах мифов и других источниках устного народного творчества реализуется идея тождества человеческого и природного миров, о происхождении родов от птиц и зверей. Например, существует легенды о происхождении родов от животных и птиц: род кочкор мундус – от самки горного барана; род кергил – от дятла; род кара-толос – от медведя, род майман (автор работы относится данному роду) – от беркута и собаки. И общеизвестен среди тюркоязычных народов миф о волчице. Общим для ряда тюрко-монгольских народов является сюжет родства с лебедем, например, у якутов и северных алтайцев. Поэтому по отношению к зверям у алтайцев существует табу, запрет, выполняющий природоохранительную функцию.

Природоохранительная функция была заложена в запретах на добычу тех или иных животных. Поныне существует запрет отстреливать конкретного вида зверя для охотника определенного рода. Например, для охотника рода кыпчак запрещено отстреливать выдру, для рода иркит – зайца, горного

барана; байлагас – горностая; кобок – зайца; кочкор мундус – горную овцу. Особо почитаем медведь.

Среди алтайцев особо почитаемым птицам относятся беркут, кукушка, орел, который, по поверьям многих тюркоязычных народов, имеет причастность к детским душам. Поэтому, например, у якутов бездетная женщина просит у орла душу ребенка. Телеуты клали когти беркута в колыбель новорожденного в качестве охранительного амулета, или во время родов женщины приносили убитого беркута или сову [13, с. 18].

Наряду с животным миром почитался растительный мир Алтая – деревья и кустарники. Алтайцы поклонялись дереву, кустарнику своего рода, например, кедру «мош», лиственнице (тыт агаш) и можжевельнику (арчын) поклонялся род кобок. Сосне (карагай) поклонялся – род кузен, оргончы; черемухе (Jу-мурт) – JНВер; ели (чиби) – jус; березе (кайын) - иркит, комдош, сойон и кыпчак; лиственнице (тыт) – саал; жимолости (ыргай) – тодощ) [18]. Поклонение и почитание деревьев и кустарников выражается в повязывании жертвенных ленточек (кыйра, jалама).

Деревья (агаштар) играли важную роль не только в религиозных обрядах, а широко использовались для хозяйственных нужд. Поэтому по отношению к таким деревьям употреблялось слово «бай агаштар» - деревья, к которым требуется бережное отношение.

Общий запрет существовал и по отношению к можжевельнику – арчын. Можжевельник мог брать только уважаемый человек, который знал, что сначала надо привязать к нему ленточку из белого материала – кыйра, назвать цель прихода, произнести благословение и только после этого срывать его. При этом человеком соблюдается экологический акт: срываются только отдельные веточки, не выдергивают растение с корнем. С помощью можжевельника алтайцы, как и многие народы, совершают обряд очищения – алас: дымящей веточкой «окуривают» внутреннюю часть жилища или самого человека.

Человеку запрещалось рвать цветы, молодые поросли кустарников, рубить дерево своего рода, а если это случалось, то рубка дерева сопровождалось извинительными речами.

Все эти примеры еще раз доказывают, что великая мудрость еще жива в духовности и образе жизни алтайцев, которые в течение многих веков, почитая и поклоняясь горам, рекам, аржанам и другим объекты природы Алтая, создали особую философию комплиментарных отношений с природой, характеризующую, понимание, ощущение полного равновесия, гармонии природы и человека. Только такая философия и духовность сможет исправить те катастрофические ошибки и заблуждения современной цивилизации, которые поставили под угрозу само ее существование. Человечеству следует пробудиться и заново оценить то чистейшее духовное отношение и образ жизни, которым так богат Алтай и его коренные жители – алтайцы.

Таким образом, ономастические имена подтвердили мнение академика В. С. Мухиной о том, что «образы и знаки как реальность человеческого бытия

условно могут существовать раздельно, но чаще всего они соединены нашей культурой и нашей психикой в нерасторжимом единстве образно-знаковых систем» [1, с. 28].

**Библиографический список**

1. **Мухина, В. С.** Реальность образно-знаковых систем / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 8–39.

2. **Алтай** баатырлар: в 12т. / сост. С. С. Суразаков (т. 1–10), И. Б. Шинжин (т. 11–12). – Горно-Алтайск: Алтайское кн. изд-во, 1958–1995. – Т. 1. – 1958. – 275 с.; Т. 2. – 1960. – 339 с.; Т. 3. – 1960. – 380 с.; Т. 4. – 1964. – 239 с; Т. 5. – 1966. – 270 с.; Т. 6. 1968.; Т. 7. – 1972. – 239 с.; Т. 8. – 1974. – 230 с.; Т. 9. – 1977. – 221 с.; Т. 10. – 1980. – 214 с.; Т. П. – 1983. – 271 с.; Т. 12. – 1995. – 279 с.

3. **Ойношев, В. П.** Система мифологических символов в алтайском героическом эпосе / В. П. Ойношев. – Горно-Алтайск: АКИН,2006. – 164 с.

4. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика чувашей / Г. Н. Волков. – М., 1997. – 439 с.

5. **Абишев, Х. А.** Элементы астрономии и погода в устном творчестве каза-хов / Х. А. Абишев. – Алма-Ата: АН Каз. ССР, 1949. – 30 с.

6. **Жуковская, Н. Л.** Категории и символика традиционной культуры монголов / Н. Л. Жуковская. – М.: Наука, 1988. – 196 с.

7. **Валиханов, Ч.** Сборник сочинений. Т. 1. / Ч. Валиханов. – Алма-Ата, 1961. – 479 с.

8. **Никонов, В. А.** География названий Млечного пути / В. А. Никонов // Ономастика Востока. – М., 1980. – С. 242–261.

9. **Ямаева, Е. Е.** Указатель персонажей алтайской мифологии / Е. Е. Ямаева. – Горно-Алтайск, 1998. – 90 с.

10. **Алтайские** благопожелания / сост. К. Э. Укачина., Е. Е. Ямаева. – Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 1993. – 144 с.

11. **Алтайские** мифы и легенды / сост. И. Б. Шинжин, Е. Е. Ямаева. – Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 1994. – 415 с.

12. **Алтайцы** (Материалы по этнической истории) / сост. Н. В. Екеев. – Горно-Алтайск, 2005. – 175 с.

13. **Дьяконова, В. П.** Религиозные представления алтайцев и тувинцев о природе и человеке / В. П. Дьяконова // Природа и человек в религиозном представлениях народов Сибири и Севера. – Л.: Наука, 1976. – 333 с.

14. **Потапов, Л. П.** Культ гор на Алтае / Л. П. Потапов // Советская этнография. – М., 1946. – № 2. – С. 145–160.

15. **Токарев, С. А.** Пережитки родового культа у алтайцев / С. А. Токарев // Труды Ин-та этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М., 1947. – Т. 1. – С. 139–158.

16. **Традиционное** мировоззрение народов Сибири. – М., 1996. – 155 с.

17. **Ямаева, Е. Е.** Алтайская духовная культура: Миф. Эпос. Ритуал / Е. Е. Ямаева. – Горно-Алтайск, 1998. – 170 с.

18. **Яимова, Н. А.** Табуированная лексика и эвфемизмы в алтайском языке / Н. А. Яимова. – Горно-Алтайск: Горно – Алтайское отд. кн. изд-ва, 1990. – 169 с.

19. **Гумилев, Л. Н.** Древние тюрки / Л. Н. Гумилев. – М.: Товарищ «Калашников, Комаров и К.», 1993. – 524 с.

20. **Потапов, Л. П.** Этнический состав и происхождение алтайцев / Л. П. По-

тапов. – Л.: Наука, Ленинградское отд., 1969.

21. **Шерстова, Л. Н.** Алтай-кижи в конце XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ...: канд. ист. наук / Л. Н. Шерстова. – Л., 1985. – 17 с.

22. **Поэзия** древних тюрков VI–XII вв. / Переводы А. Преловского; стих, реконстр., научн. перев., сост., вступ. статья, комментарии И. В. Стеблевой. – М.: Раритет, 1993. – 176 с.

23. **Шатинова, Н. И.** Мотивированные личные имена у алтайцев / Н. И. Шатинова // Личные имена в прошлом, настоящем, будущем. – М, 1970. – С. 189–194.

24. **Шатинова, Н. И.** К истории алтайских имен / Н. И. Шатинова // Этнография имен. – М.: Наука, 1971. – С. 65–70.

25. **Дьяконова, В. П.** Религиозные представления алтайцев и тувинцев о природе и человеке / В. П. Дьяконова // Природа и человек в религиозном представлениях народов Сибири и Севера. – Л.: Наука, 1976. – 333 с.

РАЗДЕЛ VIII

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

*УДК 313(091)*

***И. Н. Белых, В. В. Игнатова***

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ШКОЛ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 1917–1930 ГГ.

Исследование проблемы становления нравственного воспитания в 20-е гг. XX в. показало, что данное понятие практически не использовалось в педагогической литературе рассматриваемого периода. Это объясняется критическим отношением к понятию «нравственное воспитание» как к классово нечеткому и связанному с религией [1].

*В период с 1917 по 1930 гг. на основе проанализированных первоисточников можно выделить два этапа в трансформации содержания понятия «нравственное воспитание». Первый этап – 1917–1919 гг.* характеризовался, во-первых, дискуссионностью вокруг содержания рассматриваемого нами понятия в связи с революционными переменами в стране, во-вторых, острой критикой религиозных основ нравственного воспитания со стороны официальной педагогики. *Второй этап – 1920–1930 гг.* связан наполнением понятия «нравственное воспитание» новым с «коммунистическим» содержанием.

В полемике вокруг содержания нравственного воспитания в период с 1917 по 1919 гг. условно можно выделить три точки зрения, наметившиеся еще в предреволюционный период. Сторонники первой сохраняли позицию дореволюционной школы и основу нравственного воспитания видели в христианской морали. Защитники преподавания Закона Божьего твердили о невозможности существования нравственного воспитания в школе вне его религиозных основ. Приверженцы второй точки зрения нравственное воспитание рассматривали с общечеловеческих позиций. Например, К. Житомирский подчеркивал первостепенное значение нравственного воспитания в школе и вкладывал в него общечеловеческий смысл, такие качества, как «уважение к своему и чужому человеческому достоинству, сострадание ко всему живому» и так далее [2]. Третья точка зрения, предполагавшая смысловое отождествление понятий «нравственное» и «общественное воспитание», впоследствии оказалась наиболее близкой к коммунистическому пониманию нравственности. Такие педагоги, как А. Зенкова и Е. Стукова рассматривают нравственное и общественное воспитание в единстве, которые, по их мнению, отражают одни из основных задач школьного воспитания [3].

Советскими педагоги в данный период еще не были сформулированы

основы новой коммунистической морали, их позиция ограничивалась отрицанием связи между религией и моралью. Отвергалась воспитательная ценность учебного предмета «Закон Божий», который рассматривался официальной дореволюционной педагогикой как основа нравственного развития учащихся [4]. Несовместимость христианской морали с революционной действительностью мотивировалась двумя причинами. Во-первых, тем, что ее основы (смирение, покорность воле Божьей, непротивление злу) противоречили коммунистическому мировоззрению: «Для беспощадной борьбы с классовыми врагами и рабочему, и крестьянину нужны смелость, решительность, даже гордость мощью своего класса». Во-вторых, религия рассматривалась как средство закрепления классового неравенства [5].

Началом второго этапа исследуемого нами периода (1920–1930 гг.) является речь В. И. Ленина на III съезде комсомола «Задачи союзов молодежи», в которой был введен термин «коммунистическая нравственность» и дана установка на интеграцию категорий «коммунистическое воспитание» и «нравственное воспитание», что выразилось в обобщенном понятии «воспитание коммунистической нравственности». В этот период педагогами были четко обозначены два основных нравственных качества: коллективизм и сознательная дисциплина. Основные дискуссии вокруг проблемы нравственного воспитания прекращаются после речи В. И. Ленина. Однако в периодической печати и в официальных приказных документах органов образования термин «коммунистическая нравственность» используется крайне редко, встречаются в основном его основные составляющие: коллективизм и сознательная дисциплина.

В документах, отражавших работу общеобразовательных школ Приенисейской Сибири, введенный В. И. Лениным термин не фигурирует, в то время как понятие «нравственное воспитание» в единичных случаях продолжает встречаться. В некоторых случаях данное понятие наполнено коммунистическим смыслом, некоторых – общечеловеческим. Таким образом, анализ первоисточников, отражающих работу школ исследуемого нами региона, позволяет сделать вывод о том, что данный этап являлся переходным от наполнения «нравственного воспитания» общечеловеческим смыслом к пониманию его «коммунистического» смысла.

Остановимся на втором этапе более подробно. Документом, определившим основную линию развития теории и практики нравственного воспитания на протяжении всего советского периода, явилась речь В. И. Ленина на III съезде комсомола «Задачи союзов молодежи». Отводя первоочередную роль воспитания в создании коммунистического общества и отрицая общечеловеческий смысл понятия «мораль», В. И. Ленин видел цель воспитания, образования и учения молодежи в воспитании коммунистической морали. В основе же коммунистической нравственности, по его мнению, «лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма», в чем и состоит основа коммунистического воспитания, образования и учения [6]. Т. е. в основе коммунистического воспитания, по мнению В. И. Ленина, лежит формирование

коммунистической нравственности (морали), что позволяло отождествить такие понятия, как «коммунистическое воспитание», «воспитание коммунистической морали» и «нравственное воспитание». Выход «Задач союза молодежи» в свет обусловил тенденцию к употреблению таких понятий, как «коммунистическая нравственность», «коммунистическая мораль» взамен более широких категорий «нравственность» и «мораль».

Как очередную ступень к утверждению классового понимания нравственности можно рассматривать запрет, наложенный на государственном уровне в 1924 г., на употребление медицинского термина «морально-дефективные дети». Данный термин заключал в себе общечеловеческое, внеклассовое понимание морали. Научную несостоятельность данного понятия обосновывали в своих статьях Н. К. Крупская и П. П. Блонский. Н. К. Крупская критикует термин «морально-дефективные дети» в первую очередь за то, что он подразумевает «незыблемость» нравственных законов и противоречит марксистскому обоснованию классовой сущности морали [7].

Большую роль в становлении новой теории нравственного воспитания в советской школе 20-х г. XX в. сыграли труды известных педагогов Н. К. Крупской и А. В. Луначарского. При определении содержания коммунистической морали данные педагоги в целом опирались на ленинское понимание нравственности. Так, Н. К. Крупская разводит такие понятия, как буржуазная и коммунистическая мораль. Буржуазная мораль сводится к тому, что «каждый за себя, а бог за всех» [7], коммунистическая мораль идет под лозунгом сплочения всех трудящихся, объединения их для борьбы – без помощи господа бога – за светлую для всех жизнь» [там же].

А. В. Луначарским буржуазная и коммунистическая мораль сравниваются на основе противопоставления таких понятий, как индивидуализм и коллективизм, муштра и сознательная дисциплина. Таким образом, основу коммунистической морали, по мнению педагога, составляют такие качества, как коллективизм и сознательная дисциплина [8]. В трудах известных советских педагогов исследуемого периода (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский) уделялось внимание разработке таких аспектов нравственного воспитания, как формирование нравственно-коммунистических качеств, коммунистического отношения к труду, пролетарского интернационализма и советского патриотизма.

Рассмотрев общие теоретические аспекты становления нравственного воспитания, следует обратиться к особенностям его реализации на практике. Нравственное воспитание школьников в 20-е г. XX в. происходило в тесной связи в первую очередь с социальным или общественным воспитанием, а также с политическим и трудовым. Характерной особенностью становления нравственного воспитания советских школьников как в целом по стране, так и в Приенисейской Сибири являлось постепенное усиление его общественного характера. Для доказательства данной мысли остановимся на основных структурных компонентах содержания нравственного воспитания

школьников в рассматриваемый период.

Основными структурными компонентами воспитания коммунистической нравственности в 1921–1930 гг. являлись ученическое самоуправление, общественно-полезный труд школьников и работа пионерских организаций. Эволюция общественно-полезного труда выражалась в выходе общественной работы за границы школы и по пути стремительного увеличения видов общественно-необходимой работы. В работе ученического самоуправления наблюдалось усиление общественной направленности, выражавшееся в постепенном выходе работы органов детского самоуправления за рамки школьной жизни. Совершенствование работы пионерской организации также шло по пути все большего вовлечения детей в общественную жизнь страны.

*Движущей силой становления нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 20-е г. XX в. являлись следующие противоречия между:* необходимостью исполнять руководящие документы Наркомпроса в области воспитания и материальными и профессиональными трудностями, культурной отсталостью населения, тормозившими их внедрение в школьную практику или снижавшими качество их выполнения; ценностями семейного воспитания в крестьянской среде и новыми, коммунистическими ценностями школьного воспитания; многонациональностью региона и необходимостью введения единых воспитательных принципов во всех школах независимо от их национального состава, языка и менталитета нации.

*Первое противоречие обуславливало ряд негативных тенденций.* Из-за недостатка помещений значительно тормозилась работа таких структурных компонентов нравственного воспитания, как самоуправление и пионерская организация. Вследствие низкой методической подготовки многие педагоги не понимали воспитательной ценности самоуправления, что приводило к его формальной или неверной постановке. Тормозом в нравственном воспитании школьников на протяжении всего периода 20-х г. являлось тлетворное влияние улицы, бороться с которым было практически невозможно. Сибирь в рассматриваемый нами период являлась слишком отсталым в культурном отношении регионом, на деревенских улицах процветали драки, ругань, пьянство. Под влиянием данной атмосферы в школах также констатировалось наличие таких безнравственных явлений, как пьянство и хулиганство [9].

*Второе противоречие было вызвано противоборством традиций воспитания детей в крестьянской семье и новых воспитательных принципов единой трудовой школы.* Семейное воспитание в сибирской деревне основывалось на формировании религиозного чувства у детей и на беспрекословном подчинении родителям. Новая трудовая школа зиждилась на светскости учебно-воспитательного процесса, на сознательной дисциплине, на руководящей роли детского самоуправления. Кроме того, были отменены наказания. Данные новшества, в особенности отмена преподавания Закона Божьего первое время вызывали бурное негодование в крестьянской среде вплоть до того, что крестьяне не отпускали своих детей учиться. Крестьяне выступали против свободной дисциплины и требовали возвращения на-

казаний в школу. Главенствующая роль детского коллектива в организации школьной жизни была непонятна родителям, детские собрания часто воспринимались как пустая забава [10; 11]. Тем не менее, к середине 20-х г. отношение родителей к трудовой школе в целом нормализовалось вследствие проведения систематических мероприятий среди населения по разъяснению принципов единой трудовой школы.

*Третье противоречие, обусловленное многонациональностью сибирского региона, вызывало множество трудностей в перестройке учебно-воспитательного процесса школы и, как следствие, во внедрении новых воспитательных принципов.* Становление нравственного воспитания в национальных школах тормозилось в первую очередь из-за более низкой квалификации учителей по сравнению с учителями русских школ, из-за большей необеспеченности учебными пособиями и большими материальными трудностями. Однако, постановка таких структурных компонентов нравственного воспитания, как ученическое самоуправление и пионерская работа в эстонских, латышских и польских школах в середине 20-х г. мало отличалась в качественном отношении от их постановки в русских школах. Противниками пионерской организации выступали только представители эстонской народности сету, так как «были чрезвычайно напуганы рассказами о работе пионеров» [12].

Наибольшие трудности в процессе внедрения основ коммунистического нравственного воспитания в школы возникали в татарских селах, в которых национальные воспитательные традиции и культурная отсталость населения брали верх над попытками воспитания детей в духе коммунистической морали. Помимо того, что уровень образования, эрудиция и культура учителей татарских школ находились на крайне низком уровне даже в конце 20-х годов, положение учителя в татарских селах было невыносимым, он не имел практически никакого авторитета ни у населения, ни у детей. Отсутствие учительского авторитета значительно затрудняло задачу воспитания сознательной дисциплины школьников. Как следствие, на уроках царила либо атмосфера строгого повиновения, либо атмосфера хаоса. Развитию ученического самоуправления препятствовала абсолютная пассивность татарских детей, обусловленная семейным воспитанием. Родители в татарских семьях имели абсолютную власть над детьми, ни о каких проявлениях инициативы и самостоятельности не могло идти и речи без их согласия. К концу 20-х г. XX в. общественно-полезный труд в татарских школах получил некоторое развитие, но вызывал широкий протест среди населения, так как имел своей целью коренные перемены быта и хозяйства татарской деревни и носил поучительный характер по отношению к родителям учеников, и выглядел как вмешательство школы в жизнь семьи [13–15].

Рассмотрев основные противоречия, в рамках которых происходило становление нравственного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е г. XX в., перейдем к непосредственному рассмотрению общей

картины становления нравственного воспитания в исследуемом регионе. Основными структурными компонентами нравственного воспитания являлись общественно-полезный труд и ученическое самоуправление, так как влияние пионерской организации на школьное воспитание в исследуемом нами регионе было достаточно слабым.

Становление общественно-полезного труда в целом отражало общероссийские тенденции становления нравственного воспитания. Отметим некоторые из них.

Общественно-полезный труд на протяжении 20-х годов претерпел существенное количественное и качественное изменение. Качественное изменение заключалось в усилении его воспитательной эффективности и в выходе общественной работы за границы школы, количественное изменение – в стремительном увеличении видов общественно-необходимой работы. В сельских школах общественно-полезная работа получила больший размах и была богаче по содержанию. Основным ее недостатком на протяжении всего исследуемого периода являлась концентрация внимания педагогов на общественной пользе проводимой работы в ущерб ее воспитательному смыслу.

Остановимся на отличительных особенностях становления общественно-полезного труда школьников в Приенисейской Сибири как структурного компонента нравственного воспитания, которыми являлись, во-первых, более позднее время распространения, во-вторых, преобладание в первой половине 20-х г. общественно-полезных дел, направленных на оказание материальной помощи. Рассматривая первую особенность, следует отметить, что в целом по России общественно-полезный труд получает широкое развитие с 1923 г., что было обусловлено выходом гусовских программ. В Приенисейской Сибири стремительный рост общественно-полезных мероприятий наблюдается только с 1925 г., что объясняется более поздним и постепенным по сравнению с Центральной Россией переходом школ на работу по комплексным программам (например, к 1927 г. по ним работала только половина школ Красноярского округа). Вторая особенность связана с тяжелым материальным положением региона. Виды общественно-полезного труда, не связанные с самообслуживанием школы, как правило, организовывались с целью материальной поддержки населения и общественных организаций. Широкое распространение получило устройство платных спектаклей в пользу «голодного ребенка» [16; 17]. Организация подобных спектаклей способствовала не только формированию общественных навыков, но и формированию гуманистических чувств у школьников. Организовывалось шефство более благополучных в материальном отношении школ над малообеспеченными, для которых собирались и передавались учебные пособия [18].

Становление школьного самоуправления в Приенисейской Сибири как структурного компонента нравственного воспитания шло со значительным

отставанием по сравнению с центральной частью России, однако в целом отражало некоторые общероссийские тенденции его развития: эволюция системы школьного самоуправления в сторону звеньевой, преобладание дисциплинарного уклона, недостаточное участие педагогов в работе детской самоорганизации. Ученическое самоуправление в Приенисейской Сибири получает распространение практически сразу после установления советской власти в регионе. Элементы самоуправления имели место уже в 1920 г. Однако потребовалось целое десятилетие для того, чтобы оно стало в полной мере соответствовать своему воспитательному предназначению. Неблагоприятные условия работы школ в начале 20-х г. (двусменность занятий и отсутствие электрического освещения) не позволяли устраивать собрания школьного коллектива в послеучебное время. Трудности, связанные с методической неграмотностью педагогов, оказались серьезным тормозом в становлении детской самоорганизации в первой половине 20-х г. Если в целом по стране в большинстве школ уже в начале 20-х г. самоорганизация детей основывалась на «умении детей объединяться вокруг всякого полезного дела», инициативе, самодеятельности и «духе коллективизма» [19], то в Приенисейской Сибири самоуправление, как правило, организовывалось формально. Его работа характеризовалось пассивностью учеников, недобросовестным исполнением взятых на себя обязанностей, шаткостью общественного мнения ученического коллектива. Данные обстоятельства были следствием в первую очередь непонимания учителями воспитательных функций самоуправления и неумения найти правильный подход к организации самоуправления, что проявлялось в двух крайностях: либо в главенствующей роли учителя, что приводило к пассивности учеников, либо в его отстраненной позиции.

Вторая половина 20-х г. характеризуется ростом воспитательной эффективности школьного самоуправления, что можно объяснить такими положительными моментами, как вовлечение массового учительства в работу методического бюро, оживлением работы районных методических комиссий, ростом уровня образования и самообразовательной работы учительства. К 1926/27 учеб. г. наблюдается улучшение в работе ученической самоорганизации, проявлявшееся в росте ее авторитета перед учениками, в расширении функций самоуправления от соблюдения чистоты и наблюдения за дисциплиной в школе до активного участия во всех проявлениях школьной жизни: проведения революционных праздников, издании стенгазеты, открытия библиотек-читален, организации кружков, школьных кооперативов, борьбе за качество учебы [20]. С 1926 г. получает распространение звеньевая форма самоуправления, благоприятствовавшая приобретению ребятами навыков коллективного труда. К 1928 г. работа школьного самоуправления приобретает все большую общественно-полезную направленность. Ученические самоорганизации начинают привлекать учащихся к общественно-полезному труду и участвовать в выборе наиболее сообразных видов труда, вести борьбу с аморальными явлениями в ученической среде, борьбу за школьную успеваемость и качество учебы. Круг воспитательных задач детской самоорганизации расширяется от попыток поддержания дисциплины до

повышения дисциплинированности, трудолюбия, общественной активности, ответственного отношения к учебе [21; 22].

**Подводя итоги вышеизложенному, можно сделать следующие выводы**

*Во-первых, в период с 1917 по 1931 гг. прослеживаются два этапа в трансформации содержания понятия «нравственное воспитание»*

первый этап (1917–1919 гг.) – этап полемики вокруг содержания нравственного воспитания, представители новой власти ограничивались острой критикой религиозных основ нравственного воспитания.

второй этап (1920-1931 гг.) – этап первоначального наполнения понятия «нравственное воспитание» коммунистическим содержанием. Начало периода связано с выступлением В. И. Ленина на III съезде комсомола с речью «Задачи союзов молодежи», в которой был введен термин «коммунистическая нравственность». В этот период в педагогике обозначается необходимость воспитания двух основных нравственных качеств: коллективизма и сознательной дисциплины, противопоставлявшихся буржуазной морали. Применительно к Приенисейской Сибири данный этап являлся переходным от общечеловеческого содержания нравственности к введению нового понятия «коммунистическая нравственность».

*Во-вторых, отличительной чертой становления нравственного воспитания советских школьников как в целом по стране, так и в Приенисейской Сибири в 20-е г. XX в. было постепенное усиление его общественного характера.*

*В-третьих, становление общественно-полезного труда отражало общероссийские тенденции становления нравственного воспитания.* Отличительными особенностями становления общественно-полезного труда школьников в Приенисейской Сибири являлись: более позднее время распространения, а также преобладание в первой половине 20-х г. общественно-полезных дел, направленных на оказание материальной помощи. Становление школьного самоуправления в Приенисейской Сибири как структурного компонента нравственного воспитания шло со значительным отставанием по сравнению с центральной частью России. Рост воспитательной эффективности школьного самоуправления наблюдался во второй половина 20-х г. В конце 20-х г. круг воспитательных задач детской самоорганизации расширяется от попыток поддержания дисциплины до повышения дисциплинированности, формирования трудолюбия, общественной активности, ответственного отношения к учебе.

**Библиографический список**

1. **Очерки** истории пед.науки в СССР (1917–1980) [Текст] / Под ред. Н. К. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.

2. **Житомирский, К.** Свобода и школа [Текст] / К. Житомирский // Педагогический сборник – октябрь–ноябрь 1917 г. – 351 с.

3. **Доклады** комиссии учительниц городских начальных школ по вопросу об изменении программы начальных школ [Текст] // Школа и жизнь Сибири. – ноябрь 1917 г. – январь 1918 г. – С. 28–30.

4. **П. Н.** Основы общего образования [Текст] / П. Н. // Енисейский учитель. – март 1919г. – № 3. – 5 с.

5. **Десницкий, В.** Церковь и школа [Текст] / В. Десницкий // Вестник просвещения. – январь–март 1919. – № 1–3 (9–11). – С. 17–18.

6. **Ленин, В. И.** Задачи союзов молодежи: Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г. [Текст] / В. И. Ленин. – М.: Мол. гвардия, 1982. – 32 с.

7. **Крупская, Н. К.** Педагогические сочинения в десяти томах [Текст]: Т. 2 / Н. К. Крупская. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 736 с.

8. **Луначарский, А. В.** О воспитании и образовании [Текст] / А. В. Луначарский; под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, М. А. Прокофьева, В. А. Разумного. – М.: «Педагогика», 1976. – 640 с.

9. **Прения** по докладу т. Вихирева «О состоянии народного просвещения в Сибирском крае и об основных задачах его строительства» [Текст] // Просвещение Сибири. – 1929. – № 10. – С. 45–47.

10. **Сахаров, В.** Деревня «на пути» к трудовой школе [Текст] / В. Сахаров // Сибирский педагогический журнал. – 1923. – Книга 3. – С. 89–99.

11. **Сильвич.** Школа для деревни или деревня для школы (к вопросу о типе Сибирской сельской школы) [Текст] / Сильвич // Сибирский педагогический журнал. – 1923. – Книга 1. – 126 с.

12. **ГАКК,** ф.р. 137, оп. 1, д. 17, л. 262.

13. **ГАКК,** ф.р. 137, оп. 1, д. 17, л. 256–261.

14. **Церпинь, А.** Больные вопросы татарской школы [Текст] / А. Церпинь // Просвещение Сибири. – 1929. – № 3. – С. 62–65.

15. **ГАКК,** ф.р. 137, оп. 1, д. 114, л. 14, 15, 67, 75, 139, 205.

16. **ГАКК,** ф.р. 387, оп. 1, д. 1, л. 1.

17. **ГАКК,** ф.р. 387, оп. 1, д. 2а, л. 31, 61.

18. **ГАКК,** ф.р. 137, оп. 1, д. 40, л. 54.

19. **Королев, Ф. Ф.** Очерки по ист-ии сов. школы и пед-ки. 1921–1931 [Текст] / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин; под ред. Ф. Ф. Королева и В. З. Смирнова. – М.: изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1961. – 508 с.

20. **ГАКК,** ф.р. 137, оп. 1, д. 86.

21. **ГАКК,** ф. 383, оп. 1, д. 1, л. 36, л. 45.

22. **ГАКК,** ф.р. 137, оп. 1, д. 36, л. 3.

# РАЗДЕЛ IX
# ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*УДК 371.01(06)*

***М. И. Болотова***

## СО-БЫТИЕ КАК ОСНОВА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ

В своем исследовании мы ставили цель методологически обосновать возможность существования и проектирования событийной общности семьи и образовательного учреждения. В связи с этим необходимо разобраться в этимологии ряда терминов: «бытие», «событие» и «событийная общность», выявить основу взаимосвязи бытия и воспитания. Бытие определяется как «философская категория, обозначающая реальность, существующую объективно. Несводимое лишь к материально-предметному миру, бытие обладает различными уровнями: органическая и неорганическая природа, биосфера, общественное бытие, объективно-идеальное бытие (ценности культуры, общезначимые принципы и категории научного знания и др.), бытие личности» [9, с. 114]. Но философия не ограничивается лишь констатацией существования мира. Ее интересует анализ природы бытия и универсальной связи его элементов, соотношение бытия и конкретных форм его существования» [6].

Философы-классики рассматривали «бытие» как предельно широкое (человеческое) понятие о мире и в то же время считали бытие совершенно независимым от человека. Исключением было учение Канта, его идея, согласно которой мир мы видим исключительно сквозь призму человеческого сознания. Вещи мира, сам мир существуют в себе, совершенно независимо от сознания, но «в себе» они нам, людям, не явлены. Поскольку же мир, вещи и процессы мира являются людям, постольку результаты его осознания уже неотделимы от человека. Итак, путь феноменолога, экзистенциалиста, персоналиста – не путь от Sein, бытия вообще, не от мира как бытия к бытию человека, как это было в классической онтологии. Избирается обратный путь – от человеческого Dasein к миру, как он видится человеку и «выстраивается» вокруг него.

Развернутую концепцию «постоянного стремления человека быть дома, чувствовать себя приобщенным к бытию» впервые создали немецкие экзистенциалисты. В 1927 г. вышла книга М. Хайдеггера «Бытие и время» [8], где был разработан первый проект экзистенциалистского учения о бытии (онтологии). Первоосновой экзистенциалистской онтологии (а одновременно феноменологии, ибо и в ней внимание сосредоточивается на прояснении,

вернее, «самопрояснении» феноменов, проявлений сознания) является, по Хайдеггеру, Dasein толкуемое как особое человеческое бытие. Его особенности и преимущества, разъясняет Хайдеггер, состоят в том, что оно - единственное бытие, которое способно «вопрошать» о самом себе и бытии вообще, как-то «устанавливать себя» («устанавливаться») по отношению к бытию. Вот почему такое бытие-экзистенция и есть, по Хайдеггеру, фундамент, на котором должна строиться всякая онтология [3].

Следующий онтологический шаг, который естественно вытекает из логики размышления экзистенциалистов, состоит в том, что вводится понятие и тема бытия-в-мире. При этом Хайдеггер трактует соотношение человеческого и мирового бытия как конкретного единства: «Конкретное – не что иное как синтетическая целостность, в которой сознание как феномен образует лишь один из его моментов. Конкретное и есть человек в мире, то особое объединение человека с миром, которое Хайдеггер, например, называет «бытие-в-мире» [8, с. 42]. Ведь суть человеческого бытия действительно состоит в том, что это бытие-в-мире, связанное с бытием мира. «Прояснение бытия-в-мире свидетельствует... прежде всего [о том, что] просто субъект, субъект без мира никогда не полагается. И точно так же не дано изолированного Я без Других». Хайдеггер дополняет свой мир-анализ новым измерением − интерсубъективными отношениями, которые связывают Я и Других [10, с. 159]. Бытие-в-мире «светится», но Хайдеггеру, через «делание», а «делание» раскрывается через «заботу» [8].

Итак, Dasein способно не только вопрошать о бытии, но и заботиться о себе как бытии, заботиться о бытии как таковом. И эти моменты, действительно характеризуют бытие человека в мире и очень важны, особенно сегодня, когда именно забота человека и человечества о бытии, о сохранении бытия планеты, цивилизации, о сохранении природной среды должна противостоять вырвавшимся из-под контроля деструктивным тенденциям человеческой жизни [7].

Быть человеку самим собой – не просто его бытие-в-мире, но, главным образом, есть бытие-с-другим. Итак, в событии сбывается бытие-с-другим, со-бытие человека с человеком [8]. Осмыслению, актуализации условий и предпосылок возникновения события важное значение имеет мысль М. Хайдеггера (М. Бахтина – тоже!) о том, что человек есть не только «бытие-в мире», но что он главным образом есть «бытие-с-другим» и «бытие-для- другого» [5].

Таким образом, в философии XX в., в отличие от традиционной онтологии, не мир, не природа, а человек становился проблемной точкой отсчета. Философы стали решительно пересматривать внутрифилософские приоритеты прошлого, они возражали тем представителям классической онтологии, которые отталкивались от самостоятельного бытия мира и от него двигались к пониманию человека, поставленного в зависимость от мира. Такой подход представляется современным философам предпочтительным с гуманистической точки зрения: в центр ставится человек, его активность,

возможности свободы, открываемые самим его бытием [7].

Для современной философии характерно стремление раздвинуть рамки применения категории бытия. Так, выделяются следующие основные формы бытия: 1) бытие вещей (тел), процессов, которое, в свою очередь, делится на бытие природы как целого и бытие вещей и процессов, произведенных человеком; 2) бытие человека, включающее бытие человека в мире вещей и специфически человеческое бытие; 3) бытие духовного (идеального), состоящее, с одной стороны, из индивидуализированного духовного и, с другой – из объективированного духовного; 4) бытие социального, которое делится на индивидуальное бытие (отдельного человека в обществе и в истории) и бытие общества [7]. Достоинством приведенного содержания бытия и его форм является расширение рамок этой категории, включение в нее сознания человека (в его индивидуализированной или социализированной форме), выявление соотношения мышления и бытия. С помощью категории бытия человек овладевает основами философского мышления, размышляет над истоками своего существования, над смыслом жизни. Это позволяет ему выходить за пределы бессмысленного существования, повседневных забот, чувствовать себя необходимой частицей бытия, осознавать свою самобытность и ответственность за существование и состояние этого мира. Значит, что речь может идти не об отношении мышления и бытия вообще, но об отношении мышления определенного периода к уже сложившемуся бытию в его материальных и идеальных формах.

Таким образом, мы видим, что истолкование бытия претерпело сложное развитие. Его общей чертой является противоборство материалистического и идеалистического подходов. Первый из них толкует основания бытия как материальные, второй – как идеальные. Можно вычленить несколько периодов в трактовке бытия [3]. Первый период - мифологическое истолкование бытия. Второй этап связан с рассмотрением бытия «самого по себе» (натуралистическая онтология). Третий период начинается с философии И. Канта. Бытие рассматривается как нечто связанное с познавательной и практической деятельностью человека. В ряде направлений современной философии делается попытка переосмыслить онтологический подход к бытию, который исходит уже из анализа человеческого существования. Существо развития научного и философского знания заключается в том, что человек все более сознает себя как субъекта всех форм своей деятельности, как творца своей социальной жизни и форм культуры [4].

Важнейшими характеристиками человеческого бытия как объективно-идеальной реальности выступают традиции, социальные ценности и идеалы, религиозная вера. Разрушение нравственных ценностей приводит к нравственному нигилизму. Создаются такие условия, когда человек не находит в социальных ценностях истины своего бытия. Творческий потенциал личности реализуется лишь в разнообразных формах его социальной деятельности. И он теряет смысл этой деятельности, когда перестает видеть в ней осуществление общего блага и универсальных принципов Добра, Истины

и Красоты [7].

Человек в самой своей глубинной сущности – это существо, ответственное за свой творческий выбор и подчиняющее этому выбору ту информацию и технику (средства искусственного воздействия на мир), которыми он располагает. Естественно, человек зависит от тех природных и социальных условий, в рамках которых протекает его жизнь, но он способен изменить эти условия и так их конфигурировать, как это позволяют имеющиеся в его распоряжении и вновь созданные им объективные средства на основе его субъективного творческого выбора. Выбор носит творческий характер в том смысле, что человек не просто отбирает и комбинирует уже имеющиеся возможности, но создает принципиально новые; будучи определен бытием, он способен в то же время доопределять это бытие. Следовательно, его развитие не определено сполна ни Богом, ни природой, ни обществом [7].

С учетом вышеперечисленных суждений о сущности бытия и его связь с познавательной и практической деятельностью человека следует соотнести данный феномен с процессом воспитания личности в бытие-в-мире, бытие-с-другим (со-бытие), и главное «бытие-для-другого», как требуют того цели и задачи педагогики. Руководствуясь приведённой логикой, Д. В. Григорьев строит подлинно онтологическую концепцию воспитательного пространства, в которой этот феномен сосредоточен в некой точке пересечения, «точки интенсивности» (М. Мамардашвили) с феноменом воспитания и пространства. Действительно, со-бытие взрослого и ребёнка как сущность воспитания «встретилось» с событием как сущностью пространства. Событие пространства раскрылось, в том числе, как момент реальности, в которой происходит со-бытие людей [2]. И далее: «... В современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем «событие», по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия – не из того, что сбывается. Событие же даёт нам возможность сбыться в собственном существе, быть самим собой» [2, с. 119]. Вот почему, считает Д. В. Григорьев, события воспитательного пространства следует обозначить как педагогические. Воспитательное пространство возникает в результате накопления в апроксимации (в приближении) «мягких» событий – событий, порождающих не глобальные, но локальные изменения, и при таком подходе представляет как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, в каждом из которых происходит развивающая целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребёнка, их со-бытие. Проектируя и реализуя педагогические события, педагог «плетёт» сеть воспитательного пространства [1]. Будучи категорией онтологии жизненного мира, воспитательное пространство в предложенной концепции отражает фундаментальную закономерность бытия человека: в любой ситуации, в любой момент времени взаимодействия человека с каким-то фрагментом мира оживляет в его сознании весь мир настоящий, прошлый и возможный.

Обратимся к самому понятию «со-бытие», что означает совместное

бытие, совместное проживание. Отделение приставки «со-» подчеркивает совместность, принципиальную невозможность представить общность вне соучастия другого. Со-бытие как совместное бытийствование в качестве своей семантической основы имеет слово «событие», как нечто значительное и важное в жизни человека. На наш взгляд, между этими значениями слов существует внутренняя связь: совместное бытие действительно есть встреча и событие в жизни людей [5]. Со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности (например, встреча учителя и ученика, учителей и родителей). Событие – это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность людей. В со-бытии впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности и важнейший из них – рефлексивное сознание [2].

Прежде чем дать ответ на вопрос «Может ли семья и образовательное учреждение создать событийную общность?», нужно рассмотреть каждый их этих институтов в отдельности, найти их точки соприкосновения, общность интересов. Является ли семья общностью? Думается, что современная семья, семья европейского типа, является событийной общностью в силу того, что в семью не входят на определенных условиях (за исключением некоторых нетипичных случаев усыновления), в семье встречаются (в том числе особым образом новорожденный встречается с людьми, близкими ему, любящими его, нужными ему). Семья не организация еще и потому, что она создается общими усилиями ее членов, в том числе усилиями вновь вступающих младенцев, которые своим появлением приносят в семью все новые и новые нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия.

Конечно, вышеуказанные нормы и ценности создаются и уже взрослыми членами семьи, но главным образом вновь вступающими. Семья – событийная общность также потому, что для нее, как правило, чужды конкуренция и соперничество, на нее распространяются только те закономерности общения и взаимоотношений, которые они принимают как адекватные ей. Для семьи характерна устойчивая духовная связь между ее членами, взаимопонимание; в рамках семьи (а может быть только семьи!) в полной мере реализуется диалог и как форма общения, и как форма бытия. В семье, и только в семье, актуализируется, реализуется высшая форма со-бытия – любовь – супружеская, сыновья, дочерняя, братская и т. п. В семье имеет место гармония отношений и связей, что является характерным признаком со-бытийной общности. Таким образом, семья в силу своей природы уже в определенном смысле подготовлена к со-бытию с другими в рамках сообщества более крупного размера.

Является ли образовательное учреждение общностью? Если придерживаться существующей парадигмы классификации социальных объединений, известной как учение о малых группах, то семья – это первичная группа в силу того, что в ней определяющими являются непосредственные контак-

ты. И наоборот, образовательное учреждение является группой вторичной в силу того, что между её членами преобладают контакты опосредованные. Коллектив также группа первичная. Внутри учреждения как группы вторичной, могут возникать и обязательно возникают первичные группы. Образовательное учреждение не является общностью, так как она представляет собой целевое объединение людей по заранее определенной структуре. Однако внутри учреждения как организации могут и должны возникать и возникают со-бытийные общности в границах коллектива, объединяющие педагогов, учеников, родителей, других субъектов педагогического процесса – спонсоров, шефов и др. Именно здесь, в коллективе (например, классе), кроется возможность возникновения со-бытийной общности семьи и образовательного учреждения.

Полнота связей и отношений характерна для со-бытийной общности. И если эти связи и отношения гармоничны и включают «все связи и отношения субъектов педагогического процесса», мы можем говорить о со-бытийной общности. Основная функция со-бытия – развивающая, результат развития есть та или иная форма субъективности. При этом сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития [5].

Отногенетические предпосылки развития личности обязывают педагога, а по возможности и родителей выбирать те формы со-бытия, которые имманентны естественному движению ребенка (и человека вообще) по пути утверждения себя в качестве субъекта деятельности, общения, движения в поисках наиболее адекватной его возрасту формы со-бытия. Так, естественная, онтологически обусловленная устремленность ребенка к поиску удобной формы со-бытия может быть удовлетворена, если он будет находиться в малой группе, где попытка расширить пространство со-бытия за пределами группы (объединения) неосуществима уже потому, что на всем предшествующем пути ребенок пребывал только в тех общностях, в которых осуществлялись непосредственные эмоциональные контакты. Но это не означает требования закрытости, как в сектантстве, кружковщине.

**Анализ философской и педагогической литературы позволяет сделать вывод, что со-бытийная общность – это и воспитывающая среда, «контекст» разделенных смыслов, среда взаимопонимания, которая требует использования таких форм со-бытия, которые бы способствовали расширению и обогащению физического и культурного пространства жизнедеятельности субъектов.** Сфера разделенных смыслов должна по возможности распространяться из семьи, образовательного учреждения в область культуры, политики, искусства – в реальный мир. *Таким образом, содержание, методы, формы воспитательной работы по выращиванию этого типа условий могут быть построены только на базе постоянного, делового, культурно-досугового, разнообразного и, главное, духовного, эмо-*

*ционального общения педагогов, учеников и родителей.*

Корни событийного подхода в воспитании (Д. В. Григорьев, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков, А. А. Шибаева и др.), сущность которого во взаимосвязи воспитания и бытия, уходят, прежде всего, в пласт религиозно-философских представлений о человеческой реальности, связанных с именами М. Хайдеггера (mit-Anderem-Sein), М. Бубера (Я и Ты), А. С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность) и других. Вклад Ж. Делеза в концепцию наличного бытия заключается «в отказе от линейной версии прочтения исторического процесса, выделение в истории причинно-следственных событийных рядов, создании модели исторического времени» [4, с. 709]. Философ М. Бубер выделяет типы и формы социальных объединений: «социальная структура» (в дальнейшем – «структура») и понятием «неструктурированная общность» (коммунитас – по терминологии В. Тэрнера). В коммунитас между людьми существует родовая связь и обусловленное ею чувство «принадлежности к человечеству». По существу, коммунитас – это гомогенное, неструктурированное состояние некоторой группы, которое определяется многообразными связями между конкретными историческими личностями, не разделенными по ролям и статусам; границы такой группы в идеале совпадают с границами рода человеческого.

Философ Г. С. Батищев при анализе социальной природы человека сделал попытку заполнить интервал между структурой и коммунитас промежуточными формами организации человеческих общностей. Своеобразие каждой из них определяется той или иной совокупностью связей между членами общности и типом их отношений к миру и самим себе. Автор различает систему социал-органических связей и отношений, где каждый индивид, как правило, есть несамостоятельная часть некоторого целого, которое оказывается центром действительного бытия человека, его жизни, поведения, его ценностей и ответственности.

Исходя из сказанного, с достаточной степенью обоснованности можно заявить, что *реализация событийного подхода (в основу которого легли вышеперечисленные аспекты понимания «бытия») в воспитательном процессе образовательного учреждения является практической альтернативой «мероприятийному» воспитанию, поскольку ориентирован не на «событие ради события» (высший смысл мероприятия!), но на «событие ради со-бытия», т. е. на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых. И еще – он кладет воспитательное пространство в качестве теоретического объекта педагогики воспитания, предлагая, по сути, новую исследовательскую программу* [1].

***Событийный подход в воспитании*** – это взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как кол-

лективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Данный подход позволяет проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые со-бытийные общности, выстраивать управленческие стратегии и тактики в соответствии с идеей создания динамической сети педагогических событий, привлекать к воспитательной деятельности не-педагогов и др.

Событие случается только в рамках события ребенка со взрослым, с другими детьми. *Поэтому событийный подход рассматривает воспитание как совместное бытие взрослых и детей, их взаимодействие и сотрудничество.* Основная функция совместного бытия – развивающая. Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит развивающая, целенаправленная и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их событие). Взрослые, встречаясь с детьми удерживают в своем сознании и деятельности цели воспитания подрастающего поколения, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают сотрудничество со взрослыми как режим их совместной деятельности. Момент реальности (время существования) педагогического события может быть кратким и длительным. Пример длительного педагогического события – возникновение и существование детско-взрослой событийной общности [1].

В контексте бытийственного понимания воспитания учитель, вступая во взаимодействие (прямое или опосредованное) с учениками на уроке, вне урока – в свободном общении, игре, трудовой, художественной деятельности и пр. – имеет реальную возможность организовывать процессы воспитания, не создавая при этом какие-то особые, отличающиеся от обычных, формы жизни и удерживая целостность воспитательной деятельности, пространственную ее структуру, в своем сознании и действиях. Такое понимание воспитания подвергает основательному сомнению сложившийся в сознании многих педагогов стереотип «воспитательной работы», с одной стороны, предполагающий существование в школе «особых, самостоятельных актов воспитания», с другой стороны, ограничивающий пространство школьного воспитания внеурочными формами деятельности.

Завершая сказанное по исследуемой проблеме подчеркнем, что новое понимание педагогической реальности в контексте «Мы-онтологии» актуализируется сегодня в рамках событийного подхода к воспитанию, осмысление которого происходит благодаря философии, ее отношения к бытию как констатации «изначальности» человеческого бытия, как бытия-вопрошания, бытия-установления, как бытия, которое «есть я сам» [7]. Благодаря этому механизм реализации деятельности педагога осмысливается как «со-бытие» – переживаемое бытие «образующегося» человека и педагога, субъективно-значимая ценностно-смысловая общность переживания ими объективных событий. Сущность этого феномена предстает в непротиворечивой оппозиции процессов автономизации (обособления) и культурной идентификации личности, взаимодополняющих друг друга – условия бытийного преобразования человека в педагогической реальности, где актуализируются внутренние ис-

точники личностного роста, субъектного становления: «со-бытие» личности в педагогической реальности становится актом самосознания, событием «внутренним», под влиянием которого человек сам преобразует себя.

**Библиографический список**

1. **Борытко, Н. М.** Онтологическое понимание современного воспитания // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

2. **Григорьев, Д. В.** Воспитательная система от А до Я / Д. В Григорьев, И. В. Кулешова, Л. И. Виноградова. – М.: Просвещение, 2006. – 207 с.

3. **Доброхотов, А. Л.** Категория бытия в классической западноевропейской философии / А. Л. Доброхотов. – М.: Изд-во Московский университет, 1986.

4. **Зотов, А. Ф.** Современная западная философия: Учебное пособие / А. Ф. Зотов. – М.: Высш. шк., 2001. – 784 с.

5. **Маломоркина, Г. С.** Педагогические условия становления событийной общности семьи и школы: Дис. …канд. пед. наук / Г. С. Маломоркина. – Псков, 2003. – 267 с.

6. **Митрошенков, О. А.** Философия / О. А. Митрошенков. – М.: Гардарики, 2005. – 655 с.

7. **Сагатовский, В. Н.** Триада Бытия / В .Н. Сагатовский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – 123 с.

8. **Хайдеггер, М.** Бытие и время. / М. Хайдеггер / перевод В. В. Бибихина. – М.: «Ad Marginem», 1997. – 452 с.

9. **Философский** энциклопедический словарь / Гл. ред. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева. – М.: Изд-во «Инфра-М» , 2006. – 576 с.

10. **Философский** дискурс о модерне. / Ю. Хабермас / Пер. с нем. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2003. – 416 с.

*УДК 374*

***И. М. Ильиных***

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Социальное развитие человека и социально-экономическое развитие общества – это два взаимосвязанных процесса, в которых люди формируют свою социальную сущность. Фундаментальные положения о человеке как активном деятельном существе, формирование которого происходит во взаимосвязи с трудом, социальной средой, самовоспитанием личности, являются важной методологической основой для исследования проблемы социальной активности учащейся молодежи. Современное воспитание не всегда обеспечивает условия, стимулирующие активность молодежи. В строго контролируемом регламентируемом распорядке жизни, человек, неоднократно убеждающийся в том, что он своими действиями не может изменить ход событий, в итоге вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся подчинение и исполнительность, пассивность, конформизм. Именно поэтому учебно-воспитательный процесс профессионального образования всех уровней должен быть направлен на подготовку высококвалифицированного, всесторонне развитого, конкурентоспособного, социально активного специалиста.

**В связи с этим важными базовыми компонентами воспитания молодежи в целостном педагогическом процессе учебного учреждения являются:**

1. *Воспитание свободной личности:* высокий уровень самосознания; гражданственность; чувство собственного достоинства, самоуважение, самодисциплина, честность; ориентирование в духовных ценностях жизни; самостоятельность в принятии решений и ответственность; свободный выбор содержания жизнедеятельности.

2. *Воспитание гуманной личности:* милосердной, доброй, способной к состраданию, альтруизму, терпимости, доброжелательности, скромности, стремящейся к миру, добрососедству, пониманию ценностей человеческой жизни.

3. *Воспитание духовной личности:* потребности в познании и самопознании, в красоте, рефлексии, общении, поиске смысла жизни; автономии внутреннего мира, цельности.

4. *Воспитание творческой личности:* развитых способностей; потребности в научной, преобразующей деятельности, знаний, умений, навыков, интеллекта, интуиции, жизнетворчества.

5. *Воспитание практичной личности:* знаний основ экономики; трудолюбия, хозяйственности; владения иностранными языками; знания народных, религиозных обычаев; здорового образа жизни; физической закалки,

эстетического вкуса, хороших манер: стремления к обустройству дома, обеспечения благосостояния семьи.

6. *Воспитание высокопрофессиональной личности:* эрудиции, компетентности; предприимчивости, конкурентоспособности, управленческих способностей; коммуникативности; способности к творческому профессиональному мышлению, знаний истории, культуры народов, социальной активности и др.

В период перестройки, когда были разрушены идеалы, ценности, мораль и нравственность, альтернативой пионерской и комсомольской организации для детей, подростков и молодежи становятся учреждения дополнительного образования, подростковые клубы, объединения по интересам. Их преимущество очевидно: они добровольные, разновозрастные, их возглавляют интересные взрослые, энтузиасты своего дела, часто альтруисты. Социальная деятельность в молодежной организации связана с удовлетворением социальных потребностей личности в общении, самореализации, самоутверждении. Вышеуказанные потребности могут удовлетворяться через конкретную досуговую, образовательную, социально-психологическую и реабилитационную практику в молодежной организации.

Возросшее значение различных видов неформального образования для молодежи, концентрация внимания системы дополнительного образования на индивидуальности каждого человека определила приоритеты в деятельности учреждений дополнительного образования. Особое внимание необходимо уделить оснащенности программами, помогающими молодым людям овладеть разнообразными умениями и навыками, предоставлению каждому свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, многообразию видов деятельности, удовлетворяющих разные интересы, личностно-деятельностному характеру образовательного процесса, профориентации и возможности получения второго образования, повышения квалификации.

В рамках нашего исследования становится очевидной необходимость раскрытия особенностей развития активности в юношеском возрасте. Студенты и учащиеся училищ, техникумов, лицеев – специфическая социальная группа, которая в будущем будет занята высококвалифицированным трудом в различных областях науки, техники, управления, культуры. Жизнедеятельность учащейся молодежи имеет свою специфику, которая проявляется, прежде всего, в характеристике основных видов деятельности и предназначении как будущих специалистов. Анализ пространства дополнительного образования в хронологическом аспекте позволяет нам определить место дополнительного образования в воспитании молодежи, рассмотреть основные подходы к определению сущности и содержания дополнительного образования.

В России на протяжении многих десятилетий сложилась и продолжает развиваться государственная система дополнительного образования, не имеющая аналогов в мире. Сегодня в Российской Федерации насчитывает-

ся восемнадцать тысяч учреждений дополнительного образования разной ведомственной принадлежности, в которых занимается более восьми миллионов детей, подростков, молодежи.

Появление первых организованных форм внеурочной работы с детьми специалисты относят к 30-м гг. XVIII столетия. Рассматривая образование как средство развития человека, М. В. Ломоносов выступал за единое многомерное образовательное пространство, объединяющее его составляющие в единое целое на основе синтеза классического, естественнонаучного и реального образования.

Первые опыты организованного внешкольного образования в России относятся к концу XIX в. и основаны на добровольной деятельности интеллигенции по просвещению и воспитанию взрослых. В начале XX столетия деятельность первых внешкольных учреждений связывалась в первую очередь с культурно-просветительской работой [2, с. 9–10].

Отечественная система дополнительного образования детей сложилась на базе внешкольных учреждений. У истоков клубной работы стояли известные российские педагоги С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, К. А. Фортунатов, П. Ф. Лесгафт, которые противостояли консерватизму официального образования и с этой целью стремились создавать благоприятные условия для развития как индивидуальных качеств личности ребенка, так и формирования у него ответственности, солидарности, товарищества.

В 20–30-е гг. XX в. внедрялись педагогические инновации, новые формы организации досуга, интенсивно развивалась научно-методическая база внеурочной и внешкольной работы. Проводились серьезные научные исследования и наблюдения за развитием детской самодеятельности, творческих способностей личности, ее интересов и потребностей, изучались коллективные и групповые формы работы (Е. Н. Медынский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, В. П. Шацкая, А. С. Макаренко, В. Н. Терский). На государственном уровне, большой вклад в развитие внешкольного образования внесли Н. К. Крупская и А. В. Луначарский.

Выполняя государственный заказ, внешкольные учреждения должны были удовлетворять запросы и потребности детей, подростков и молодежи, способствовать воспитанию гражданина социалистического общества, активного строителя коммунизма с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, культурой труда и поведения. Сущность внешкольного образования заключалась:

*1. В профессиональном и гражданском самоопределении детей.*

Внешкольные учреждения создавали условия для выявления талантов, развития творческих способностей детей, определения планов их профессионального образования. Гражданское самоопределение, жизненная позиция воспитанников внешкольных учреждений вырабатывались в многообразных практических делах: организация трудовых объединений, участие в природоохранных мероприятиях, проведение праздников и концертов для населения, участие в исследовательской работе и т. д.

*2. В дополнительном образовании, профессиональном самоопределении*. Школьники получали образование, которое не могла им дать школа: эстетическое, техническое, спортивное, научное. В ряде случаев такое образование являлось средством профессионального самоопределения, но нередко оно восполняло отсутствующие компоненты общего образования, способствуя более гармоничному развитию личности, в том числе и путем коррекции каких-то ее недостатков.

*3. В развитии коммуникативных способностей, создании условий для развития коммуникативных контактов на межличностном, межшкольном, межрегиональном и международном уровнях.* Основной формой развития международных контактов стали клубы интернациональной дружбы.

*4. В формировании духовного образа жизни*. Обучение детей, подростков, молодежи организовывать свой досуг стало особым направлением в формировании духовного образа жизни [1, с. 45].

В деятельности внешкольных учреждений в 40–50-е гг. нами отмечены негативные тенденции: высокий уровень политизации, формализм, невостребованность многих достижений первых послереволюционных лет.

В 60-е г. отмечается развитие внешкольного образования: появляются различные клубы, объединения по интересам, секции, развивается самоуправление, активизирующее жизнь учащихся и студентов. Широкую известность приобретает методика И. П. Иванова, который, основываясь на идеях А. С. Макаренко, создал школу пионерского актива «Коммуна юных фрунзенцев». В этой школе моделировались отношения творческого содружества взрослых и подростков, не было деления на «актив» и «пассив», царила атмосфера взаимопомощи.

К 70-м г. возродился интерес к содержанию и формам работы внешкольного учреждения. По мнению специалистов, внешкольное учреждение представляло собой своеобразную общность детей и взрослых, характеризующуюся целенаправленностью, разновозрастным составом участников, автономностью существования, цикличностью функционирования, разнообразием и свободой выбора деятельности, формальными и неформальными отношениями между взрослыми и детьми, возможностью ребенка не зависеть от стереотипа мнения привычного окружения и выступать в новой роли (М. Б. Коваль) [2, с. 12].

Неотъемлемым звеном внешкольного образования в нашей стране является внеурочная деятельность в образовательных учреждениях, которая проводилась в основном под руководством пионерской и комсомольской организаций, а выбор кружков, факультативов, секций ограничивался кадровой базой школы.

Наряду с застоем, узурпированием свободного времени детей, подростков, навязыванием им содержания и форм досуга внедрялись инновационные методики В. А. Караковского и Ю. П. Завельского, которые основывались на доверии детям права на участие в организации собственного досуга. На теоретическом уровне разрабатывалась концепция комплексного подхода к

дополнительному воспитанию, была осознана необходимость преодоления раздробленности в системе воспитания, ее оторванности от учебного процесса (А. М. Арсеньев, Ю. К. Бабанский, Ф. Ф. Королев, И. Я. Лернер). В. А. Сухомлинский считал необходимым создавать условия для воспитания целостной личности как средствами учебных дисциплин, так и в процессе занятий любимым делом в свободное время.

*Генезис внешкольной работы советского периода позволяет сделать вывод, что в СССР была создана уникальная государственная система внешкольных учреждений, сущность которой заключалась в содействии развития способностей и интересов детей, подростков, организации содержательного досуга, профессиональной ориентации.* Необходимо отметить, что проблема дополнительного образования молодежи в данный период не разрабатывалась.

Изменения в социально-экономической жизни страны в середине 80-х гг. отразились на системе внешкольного образования, которое уже не могло удовлетворять изменяющиеся индивидуальные и социокультурные потребности детей, подростков и молодежи. Необходима была реформа внешкольного образования, создание условий для полноценного развития личности, ее творческой и познавательной активности, ценностных ориентации и полноценной адаптации к жизни в гражданском, демократическом обществе (А. К. Бруднов) [2, с. 314–315].

Дополнительное образование как особая сфера образования впервые было официально обозначено в Законе РФ «Об образовании», принятом в 1992 г. Термин «дополнительное образование» был введен в педагогический тезаурус в 1992 г., до этого времени использовалось понятие «внешкольное образование». В настоящее время дефиниции дополнительного образования разнообразны, что говорит о продолжающихся исследованиях данного феномена. В Законе «Об образовании» указывается на гуманистический характер образования и приоритет общечеловеческих ценностей, четко и определенно было сказано о необходимости обеспечения свободного развития личности, ее полноценной жизни и здоровья. Этот процесс обусловлен, с одной стороны, ориентацией на образовательные потребности воспитанников учреждений дополнительного образования и их родителей, с другой стороны, стремлением полнее реализовать имеющийся педагогический потенциал самих образовательных учреждений.

В проекте Федерального Закона «О дополнительном образовании» мы находим следующие дефиниции дополнительного образования: целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства; единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности.

Некоторые исследователи рассматривают дополнительное образование

как дополнение к основному образованию, расширяющее возможности образовательных стандартов (А. К. Бруднов, А. В. Мудрик, В. Б. Новичков, А. Г. Асмолов). Однако это узкое понимание дополнительного образования, т. к. не учитывается его основное предназначение: удовлетворять постоянно изменяющимся индивидуальным социокультурным и образовательным потребностям детей. Можно согласиться с мнением специалистов, которые относят дополнительное образование к сферам наибольшего благоприятствования для развития личности каждого ребенка, и относят его к инфраструктурам социального воспитания. Дополнительное образование рассматривается как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования в России» [2, с. 38–39]. Ряд исследователей считает дополнительное образование средством развития личности ребенка как в школе вне образовательного процесса, так и за ее пределами в различных внешкольных учреждениях (В. В. Давыдов, В. З. Вульфов, М. М. Поташник, А. В. Скачков, В. В. Абраухова и др.). Сторонники другого подхода определяют дополнительное образование как социокультурную среду, которая развивает в ребенке необходимые формы приспособления. Так, В. В. Давыдов утверждает, что дополнительное образование – это не предлагаемая ребенку готовая социокультурная среда, а созданная им самим вариативная, опирающаяся на его рефлексивные возможности социокультурная среда (В. В. Давыдов, Л. А. Тарасенко).

Разработкой педагогики школьного дополнительного образования, идеи совместности и взаимообусловленности систем дополнительного и общего образования, проблемами уровня дополнительного образования в общеобразовательном учреждении занимались А. Г. Асмолов, Т. А. Альбицкая, Т. А. Барышева, Г. П. Буданова, В. А. Горский, Л. А. Николаева, С. Ю. Степанов, В.И.Слободчиков, Т.В. Пальчикова. Дополнительное образование как компонент целостной системы непрерывного образования, способствующий повышению качества обучения, действующий на основе многообразия учреждений и вариативности образовательных программ, рассматривают А. Г. Асмолов, М. Б. Коваль, А. Ф. Малышевский, В. И. Слободчиков. Мы согласимся с определением В.И.Слободчиковым цели дополнительного образования, которая состоит в создании педагогических условий для деятельности учащихся на основе свободного выбора в соответствии с их личными интересами, склонностями [6, с. 66–67]. В этом контексте особенно важным представляются мнения А. Г. Асмолова, А. Ф. Малышевского о дополнительном образовании как предоставлении и расширении возможностей развития личности. Именно в учреждениях дополнительного образования ребенок «опробует себя в разных ролях, и в этом есть великое дело и суть дополнительного образования» (А. Г. Асмолов, А. Ф. Малышевский) [1, с. 50].

Особую значимость представляют работы по изучению развития личности в условиях дополнительного образования (В. П. Лаврентьев), социального становления детей и социализации детей, подростков и молодежи (А.

В. Золотарева, В. В. Макашин, Е. Б. Штейнберг, Т. В. Ускова); проблемы формирования и развития коммуникативных способностей (Е. Б. Наумов); активной жизненной позиции и социальной активности (Н. Д. Пономарчук, Т. И. Левкина); формирование навыков культуры досуга (Т. И. Лагутина). Важными для нашего исследования являются исследования, разрабатывающие положения о функциях дополнительного образования (А. Г. Асмолов, А. К. Бруднов, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарева, М. Б. Коваль, О. Е. Лебедев, В. И. Панов, Г. Н. Попова, А. Б. Фомина). Помимо этого, следует отметить решение некоторыми авторами проблемы самореализации личности подростков в учреждениях дополнительного образования. Данной теме посвятили свои работы М. А. Бабицкая, Л. Г. Брылева, Н. Крылова; изучению проблемы содействия самоопределению подростков (формированию жизненных стратегий) уделили внимание в своих исследованиях Е. А. Архандеева, В. К. Игнатович, М. В. Князева.

В рамках нашего исследования интересен подход к определению сущности дополнительного образования в контексте образования взрослых. Для дифференциации различных типов образования взрослых в системе непрерывного образования предлагается использовать следующие понятия «вторичное образование» и «дополнительное образование». «Вторичное образование» – подготовка человека к трудовой и общественной деятельности. Оно, по мнению авторов данного подхода, имеет две функции – адаптирующую (постоянное приспособление индивида к динамично изменяющемуся миру) и развивающую (обогащение творческого потенциала человека). «Дополнительное образование» направлено на совершенствование человека как рабочей силы, и не способно обеспечить целостное, гармоничное и поступательное развитие всех сторон его личности (В. Г. Онушкин). Ряд исследователей предлагает включить в структуру дополнительного профессионального образования дополнительные образовательные программы для студентов, которые дадут возможность получить вторую специальность или квалификации наряду с базовой (О. В. Купцов, Н. Н. Нечаев, Ю. Г. Татур, Н. Ш. Валеева, Т. П. Власова, В. П. Ераносян, С. С. Рачева). Это объясняется необходимостью создания условий для всестороннего удовлетворения различных образовательных потребностей граждан, общества, государства, включая непрерывное повышение квалификации специалистов.

О. В. Купцов предлагает выделить две подструктуры: общее дополнительное образование и дополнительное профессиональное образование. Общее дополнительное образование, по его мнению, включает следующие направления: а) дошкольное воспитание, связанное с развитием детей, их подготовкой к поступлению в школу; б) неформальное образование детей, нацеленное на развитие творческого потенциала личности во внешкольных образовательных учреждениях и в средней школе в рамках внеклассной работы; в) неформальное образование взрослых, в задачи которого входит компенсация недостатков базового образования, повышение общественно-

политического и культурного уровня работников [4, с. 56].

Изменения, произошедшие в обществе в 90-х. г., поставили перед учреждениями дополнительного образования новые задачи: полнее использовать потенциал общего образования за счет углубления, расширения и применения знаний; компенсировать неизбежную ограниченность общего образования путем реализации досуговых и индивидуальных образовательных программ, дать возможность каждому удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие запросы.

Современные организационные формы дополнительного образования – кружки, секции, клубы, творческие объединения разной направленности: художественной, технической, спортивной, эколого-биологической, туристско-краеведческой – не могут в полной мере удовлетворить потребности большей части молодежи. Именно поэтому предметом внимания специалистов по работе с молодежью, педагогов дополнительного образования должны стать проблемы социальной, политической, общественной и гражданской пассивности, глубоко и всесторонне должны быть исследованы проблемы развития социальной активности у молодежи, с учетом ее социального заказа.

Новые формы организации дополнительного образования должны быть привлекательны для молодежи, направлены не только на то, чтобы изменить характер досуга, но и на их гражданское и социальное воспитание и развитие. Формы организации молодежи должны стать социальной практикой.

Социальный заказ современной молодежи, требования, которые она предъявляет к содержательной стороне дополнительного образования, отражает несколько позиций: взгляд на человека как на личность с культурно-исторической позиции; спрос на культурно-образовательные, информационные, досуговые услуги. Оказание молодежи социальных услуг по проблемам дополнительного образования, социального развития, содействие творческой молодежи создают возможность раннего выявления склонностей и способностей молодых людей, их самореализации путем получения дополнительного образования, наращиванию устойчивости на рынке труда, а также совершенствуют у них навыки установления контакта, ведения переговоров, достижения консенсуса, самоорганизации малых и средних групп, что, в конечном счете, призвано сформировать потребности социального развития и саморазвития [5, с. 75–76].

Раскрытие генезиса дополнительного образования позволило нам выявить позитивные и негативные факторы развития учреждений дополнительного образования в России. Нами отмечен тот факт, что воспитательная система дополнительного образования обладает уникальными ресурсами, которые способны нейтрализовать негативное воздействие на молодежь общества, социальной среды [3, с. 1].

Дополнительное образование не только существенно расширяет знания о творческих возможностях человека и творческом потенциале обучаемых;

оно обеспечивает возможность успеха в избранной сфере деятельности и тем самым способствует развитию таких качеств личности, которые важны для успеха в любой сфере деятельности. Оно создает возможность формирования круга общения на основе общих интересов, общих духовных ценностей. В ряде случаев дополнительное образование становится фактором реабилитации личности за счет компенсации школьных неудач достижениями в области дополнительного образования.

**Дополнительное образование строится на следующих приоритетных идеях:** *свободный выбор сфер и видов деятельности; ориентация на личностные интересы, потребности, способности, возможность свободного самоопределения и самореализации; единство обучения, воспитания, развития; практико-деятельностная основа образовательного процесса.*

Пространство дополнительного образования способно: создать условия для усвоения молодежью социального опыта, соответствующего образу жизни данной социальной группы, которая реализует определенную социокультурную функцию через осуществление какой-либо социальной деятельности; оказать индивидуальную педагогическую помощь в преодолении трудностей; помочь в ориентации на общие и дифференциальные социокультурные ценности; содействовать в самоопределении по отношению к исполнению социокультурной функции и к интеграции в определенное социокультурное сообщество (А. В. Мудрик).

Работа учреждений дополнительного образования, клубов по месту жительства получила новый импульс в своем развитии. Данные учреждения рассматриваются как важные социальные институты, способные удовлетворить многообразные социальные потребности молодежи, создавая условия для общения и социального самоопределения, развития практических и познавательных навыков, лидерских качеств, социально-психологической поддержки молодежи по месту жительства. Поэтому актуальным в настоящее время является подход, рассматривающий работу учреждений дополнительного образования, клубов по месту жительства с точки зрения социального обслуживания молодежи. Данная постановка вопроса приобретает актуальность в связи социальными проблемами молодежи: дефицитом мест для общения и встреч молодежи; безнадзорности и наркомании; отсутствия свободного доступа в молодежные учреждения; необходимости социального патронажа и поддержки молодежи.

Для решения этих проблем учреждения дополнительного образования и клуб по месту жительства могут осуществлять следующую деятельность:

- разработку и реализацию концепции, воспитательных программ для подростков, молодежи, студентов в единстве с социально-досуговым, психологическим и образовательным компонентом;
- определение основных критериев оценки деятельности с точки зрения реализации социальных программ;
- отработка режима работы в вечернее время и в выходные дни;

• разнообразные виды кружковой деятельности, различные формы социально-психологической, реабилитационной работы;

• организация досуговой деятельности, которая может существовать в виде нерегламентированной подростковой и молодежной субкультуры;

• создание на своей базе общественной молодежной организации.

Изучение научной литературы и анализ практического опыта учреждений дополнительного образования позволяют сделать вывод, что дополнительное образование не является в настоящее время самостоятельной сферой социальной политики России. Недостаточен практический опыт, отсутствуют серьезные научно-методологические изыскания, наблюдается фрагментарность и бессистемность исследований данной сферы в области дополнительного образования молодежи.

Совокупность рассмотренных нами проблем позволяет утверждать, что возрастает потребность общества в стабильном, социальном, позитивно ориентированном молодом поколении. Мы считаем, что формирование социальной активности современной российской молодежи определяется высоким уровнем образования и воспитания, предоставлением молодежи возможности посредством дополнительного образования реализовать себя, занять свое место в современном обществе. Современная образовательно-воспитательная система дополнительного образования, укрепление и развитие функциональных связей и контактов учреждений образования с центрами дополнительного образования, социокультурными и социально-педагогическими структурами – все это ведет к созданию научно-обоснованное пространство дополнительного образования, которая будет способствовать развитию социальной активности личности молодого человека.

**Библиографический список**

1. **Асмолов, А. Г.** Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики – к педагогике развития // Современные технологии социально-педагогического проектирования в дополнительном образовании. – 7 с.

2. **Евладова, Е. Б.**, Логинова Л. Г., Михайлова, Н. Н. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов средних учреждений среднего проф. Образования. – М.: Владос, 2002. – 352 с.

3. **Зубенко, В. В.** Не хочу учиться, не хочу жениться или портрет современного Митрофанушки // Профессиональное образование. 3/2002, – 1 с.

4. **Купцов, О. В.** Непрерывное образование и его структура // Высш. образование в Европе. 1991. – Т. 16. – № 1. – Европ. центр по высшему образованию ЮНЕСКО

5. **Лисовский, В. Т.** Формирование личности современного студента. Автореферат докт. диссертации. Ленинград, 1976, – 14 с.

6. **Слободчиков, В. И.** Дополнительное образование детей в системе развивающего образования – М.: Академия, 2002 С. 66–67.

*УДК 373. 67*

***Л. Е. Петрова***

# ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЖИВОПИСИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Одним из приоритетных направлений модернизации общего среднего образования является *профильное обучение,* которое призвано обеспечить индивидуальный подход в соответствии со способностями и потенциальными возможностями учащихся, сформировать у них мотивацию учения. Педагогическая сущность преподавания учебных предметов в условиях профильного обучения требует целенаправленного и оптимального отбора содержания учебного материала, исходя из государственного стандарта и задач профильного обучения.

Известно, что профильное обучение, выступающее как средство индивидуализации в образовании, направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса и позволяет учитывать склонности и потребности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами. Обучение – это в первую очередь средство развития способностей и познавательных интересов детей.

В условиях перехода современной школы на систему профильного обучения особенно актуальным становится вопрос о роли и месте дисциплин, составляющих образовательную область *«Искусство».* Все действующие сейчас программы по изобразительному искусству охватывают 1–7 классы. Музыкальные занятия тоже заканчиваются в эти годы обучения в школе, то есть дисциплины, явно развивающие в ребенке художественно-творческое начало, с 8 по 11-й классы практически отсутствуют. Принятие решения о включении в учебные планы тех или иных факультативных и предметных курсов остается за администрацией учебного учреждения, однако на практике даже в гуманитарном профиле на дисциплину «Изобразительное

искусство» отводится минимальное количество часов.

У старшеклассников наблюдаются серьезные пробелы в эстетическом развитии, и лишь некоторые из них проявляют эрудицию в области графики, живописи, скульптуры, архитектуры, дизайна, декоративно-прикладного искусства. Исключение составляют дети, обучающиеся в художественных школах. Проблема старших классов заключается в том, что в них прекращается процесс развития эстетического вкуса и творческих способностей. В связи с особой остротой внимания и четкостью восприятия окружающего мира, которые свойственны этому возрасту, процесс творчества значительно усложняется и требует более сложных технических приемов исполнения и умелого руководства педагогом.

Занятия *изобразительным искусством* создают богатые возможности для всестороннего развития ребёнка. Рисование развивает зрительную память, пространственное мышление, творческое воображение. Занятия изобразительным искусством воспитывают умение воспринимать и оценивать прекрасное в жизни, дают возможность понимать и любить искусство, развивают художественно-творческие способности к созданию эстетических ценностей.

Б. М. Неменский отмечал, что «…искусство как все школьные предметы, может и должно передавать новым поколениям огромный человеческий опыт: профессиональный опыт искусства, социальный (эмоционально-нравственный) опыт человечества. Первый даёт человеку пространственное мышление, развитие глаза, руки, профессиональные навыки и знания искусства. Второй вводит человека в важнейший, уже накопленный и разрабатываемый искусством дальше, опыт человеческих чувств и отношений» [4, с. 73].

Работа по выявлению и развитию творческих способностей учащихся проводится в Ставропольском крае более десяти лет. Собран немалый опыт в этой области различными педагогическими коллективами. К 1997 г. более десяти образовательных учреждений края в городах Ставрополь, Невинномысск, Минеральные Воды, Кисловодск, Светлоград, Железноводск, Георгиевск, Буденновск внедрили инновационные методики обучения и воспитания в области гуманитарного профиля.

Педагоги МОУ кадетская школа им. А. И. Ермолова (Ставрополь) считают, что нет детей, практически неспособных или неодаренных, что немаловажную роль в развитии личности учащегося играет система образовательной работы в школе, направленная на развитие мыслительных операций ребенка на всех ступенях его обучения с постепенным их усложнением от начальной школы к школе третьей ступени.

На I краевой научно-практической конференции «Опыт развития способностей и обучения детей с общей одаренностью в Ставропольском крае» в 2003 г. подводились итоги проведенной работы, преподаватели вузов делились опытом, учителя, руководители и педагоги центра «Поиск» (г. Ставрополь), гимназии «Лик» (г. Невинномысск). Рассматривались вопросы

развивающего обучения, интенсификации обучения в современной школе, свободного развития личности подростка, совершенствования и саморазвития индивидуальности учащегося.

*Роль искусства* сегодня возрастает как никогда ранее, в связи с тем, что современная школа ориентирована преимущественно на формирование интеллектуально-познавательного аспекта деятельности, и все больше остаётся в стороне эмоционально-личностный аспект.

Именно поэтому особенную *актуальность* приобретает поиск путей формирования творческих способностей учащихся через изобразительное искусство. Хочется обратить внимание, что одним из актуальных вопросов современного художественного воспитания и образования является *проблема цвета*, его влияния на психику человека и возможности для формирования творчества. Именно живопись способна через цвет воплощать разнообразие явлений и впечатлений окружающего нас мира, многообразие чувств, переживаний, оттенки настроений.

Как показывают современные психолого-педагогические исследования, творческие способности при усложнении и изменении современных технологий становятся необходимым компонентом любого вида профессиональной деятельности.

Преподавание курса «Изобразительная деятельность» в профильных классах не ставит своей целью дать профессиональные знания в области живописи, рисунка и композиции, но ориентирует старшеклассников на развитие внутренних резервов личности, на самостоятельный поиск информации, предоставляет выбор способов самовыражения с помощью языков различных искусств. Изобразительная деятельность подростка – явление, в котором раскрывается его сущность, решаются различные задачи, которые ставятся перед ним в процессе его духовного и интеллектуального развития.

Эта проблема может быть решена при условии организации целенаправленного процесса, включающего разнообразные формы занятий, сориентированных на постижение основ и возможностей изобразительного искусства на основе общения и сотворчества педагога и учащегося.

Проведенный анализ преподавания дисциплины «Изобразительное искусство» в школах города, усовершенствование методики, при которой занятия изобразительной деятельностью (живописью) будут являться эффективным средством формирования творческих способностей учащихся, привели нас к разработке факультативного курса «Изобразительная деятельность» по формированию творческих способностей средствами живописи в условиях профильного обучения. *Содержание факультативного курса* сосредоточено на выявлении склонностей подростков в изобразительной деятельности через освоение средств живописи, углублении специальных знаний, развитии творческой активности и инициативы, художественных потребностей, создании условий для творческой самореализации личности учащихся в практике художественного творчества.

*Цель исследования* – выявление условий формирования творческих способностей в процессе обучения живописи, оптимизация процесса обучения изобразительному искусству в профильных классах школы. При реализации разработанного комплекса занятий решались основные *задачи:*

1.выявить и создать оптимальные условия организации изобразительного творчества в условиях профильного обучения;

2.определить содержание и методы обучения живописи с целью более успешной организации педагогического процесса в исследуемом направлении;

3.способствовать развитию творческой активности, художественных потребностей, способствовать формированию творческих способностей старших школьников;

4.экспериментально подтвердить эффективность предложенной методической разработки и выявить ее развивающее влияние на личность учащегося.

Наше исследование проводилось на базе Ставропольского государственного педагогического института среди учащихся профильных классов различных специальностей с 2004 по 2007 гг. В эксперименте приняло участие 189 человек. В ходе нашего исследования были изучены существующие учебные планы, предлагаемые Министерством образования для многопрофильных школ, «Концепция профильного обучения на старшей ступени образования» (2002 г.), Стандарты педагогических специальностей «Дошкольная педагогика и психология», «Специальная психология», «Педагогика и методика начального образования», «Изобразительное искусство и черчение», в структуру которых включен предмет «Изобразительная деятельность».

Создание необходимых условий, раскрывающих личностные характеристики и творческий потенциал старших подростков, мы рассматриваем как важное условие в решении проблемы формирования творческих способностей средствами живописи. Для нас важно было в ходе изучения проблемы обратить внимание на многогранные возможности живописи, в развитии творчества учащихся, опираться на теоретическую основу изобразительного искусства, так как большинство подростков имеют о ней очень скудную информацию. Систематическое и последовательное изучение теории изобразительной грамоты является одним из важнейших условий успешного обучения искусству живописи.

Нами было проведено анкетирование среди учащихся профильных классов различных специальностей с целью выявления проблемных моментов в знании изобразительного искусства, способах и приемах изображения живописными материалами. Анализ полученных данных показывает, что среди подростков около 59%, из числа обследованных (126 человека), имеют слабое представление о средствах и технологиях выполнения живописной работы. Некоторые учащиеся указали на отдельные слабые стороны своих знаний и умений в живописи, так 26% не способны к точному отображению формы предметов, как с натуры, так и по памяти; 16% – не достаточно используют воображение в изобразительной деятельности; однако 52% указывают на

то, что достаточно неплохо владеют чувством цвета.

Полученные показатели свидетельствуют о разбросе знаний в области теории и практики живописи между учащимися разных профилирующих специальностей. Так, учащихся гуманитарного профиля, в силу специфики их деятельности, отличает высокий уровень зрительной памяти, воображения, знания колорита. При этом учащиеся специальности «Педагогика и методика начального образования», показали более высокий результат в понимании и анализе формы предметов.

Из результатов видно, что самая *основная проблема,* с которой учащиеся не справляются, проблема слабого использования техники и приемов живописи, что не удивительно, так как в общеобразовательных школах этому вопросу уже многие годы практически не уделялось внимание.

При крайне ограниченном времени, выделяемом на изучение изобразительного искусства в школе, важнейшей задачей становится оптимизация и интенсификация обучения, повышение эффективности художественного воспитания и образования.

В целях выявления отношения учителей к проблеме формирования творческих способностей учащихся профильных классов средствами живописи и нетрадиционных техник проводились семинары и анкетирование с преподавателями факультета, проанализировано содержание программ учебных дисциплин по живописи. Опросы показали, что 78% учителей привлекают возможности нетрадиционных техник и они используют их в своей практике, 23% учителей не владеют необходимыми знаниями о нетрадиционных техниках живописи, не знакомят с ними учащихся.

Формирующий этап эксперимента предполагал реализацию программы практических занятий по живописи объемом 38 часов и состоящей из четырёх разделов. Основной формой организации работы были еженедельные практические занятия, включавшие в себя изучение основ изобразительной грамоты, сочетание классического рисования с натуры, рисования по памяти и работу нестандартными техниками.

Первые задания были составлены таким образом, чтобы в ней подростки показали свой уровень знаний и умений использования законов перспективы, колорита и композиции. Таким заданием, знакомым с детства, было выбрано изображение пейзажа. Задача была осложнена тем, что в одном листе необходимо было выполнить один и тот же природный мотив в теплом и холодном колорите. Учебный пейзаж дает прекрасное понимание пространства во всем его разнообразии цвета и форм.

Следующим блоком эксперимента являлись задания с применением нетрадиционных техник изображения. *Нетрадиционные техники* – это совокупность специальных навыков, способов и приемов, отличных от техник предусмотренных программой по изобразительному искусству, требующих специального оборудования либо способа изготовления работ. Работа различными материалами и разнообразие тем позволили учащимся обогатить «личный» опыт и явились основой для успешного формирования творческих

способностей. Большие возможности нетрадиционных техник рисования для развития творческого потенциала заключаются в самостоятельном поиске необходимых выразительных средств, выборе композиции, видов и элементов изображения.

Заключительные задания экспериментальной работы были посвящены теме натюрморта, так как это наиболее доступный жанр изобразительного искусства для учащихся с различным уровнем подготовки и одновременно жанр, имеющий разнообразные способы изображения различными материалами с включением как учебных, так и творческих задач. Первым заданием было изображение с натуры фруктов при естественном освещении, далее – натюрморт в технике «пуантилизм», затем заключительная работа – композиция декоративного натюрморта.

Натюрморт в технике *«пуантилизм»* позволил учащимся разобраться в свойствах цвета, уяснить понятие дополнительных цветов, закрепить технику живописи. И хотя эта работа носила больше учебный характер, тем не менее, каждый испытуемый активно применял на практике приобретенные колористические, композиционные умения и способы изображения.

Последнее задание носило обобщающий характер, учащимся была дана возможность продемонстрировать накопленные знания и умения, проявить творческие способности. Была поставлена натурная постановка из различных предметов и стояла задача творческого переосмысления и воплощения предметов натюрморта в декоративное решение. Жанр натюрморт наиболее показателен и многообразен в плане изучения признаков декоративной стилизации. Учащиеся использовали стилизацию – метод ритмической организации целого, благодаря которому изображение приобретает признаки декоративности и воспринимается своеобразным мотивом узора.

Итоговая диагностика формируемых творческих способностей средствами живописи, проведенная на констатирующем и формирующем этапе опытно-экспериментальной, работы показала достаточную эффективность предлагаемой нами методики (таблица):

**Результаты диагностики формирования творческих способностей учащихся средствами живописи, в %**

| уровни/ этапы | контрольная группа 69 человек | | | экспериментальная группа 120 человек | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | высокий | средний | начальный | высокий | средний | начальный |
| констатирующий | 13 | 25 | 31 | 21 | 49 | 50 |
| % | *19* | *36* | *45* | *17,5* | *41* | *41,5* |
| формирующий | 15 | 27 | 27 | 36 | 46 | 38 |
| % | *22* | *39* | *39* | *30* | *38,3* | *31,7* |
| разность показателей | *+3* | *+3* | *-6* | *+12,5* | *-2,7* | *-9,8* |

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе значительно сократилось количество учащихся с низким уровнем творческих способностей, а школьники со средним уровнем улучшили свои показатели и перешли в группу с высоким уровнем формирования творческих способностей. Предварительные результаты показали, что у учащихся увеличилась глубина знаний по композиции, средствах живописи, усилилась самостоятельность

творческого поиска в работе.

Именно в рамках изучения дисциплины «Изобразительная деятельность» происходит освоение эстетической культуры, развивается способность разностороннего восприятия и понимания действительности, происходит социализация личности. Можно уверенно утверждать, что **при любой форме профильного обучения изобразительное искусство способствует формированию творческого потенциала каждого учащегося.** Учителя, принимавшие участие в данном исследовании, считают, что факультативный курс имеет основания для внедрения и применения в практику.

В нынешних социально-экономических условиях творчество должно определяться основной составляющей профессионального мастерства, которая является основополагающей в успешной трудовой деятельности, в развитии способностей и самоутверждения каждого человека. Актуальным является выявление теоретического и практического значения изобразительного творчества в развитии личности учащихся. Это выдвигает на первый план проблему разработки и внедрения инновационных методов и форм работы, способствующих активизации творческой деятельности учащихся.

**Библиографический список**

1. **Бакушинский, А. В.** Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – М.: Новая Москва, 1925. – 240 с.

2. **Государственные** образовательные стандарты образования и преподавания искусства // Искусство в школе. – 1993. – № 3. – С. 26–29.

3. **Методика** воспитательной работы: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ под ред. В. А. Сластенина. – М. Издательский центр «Академия», 2002 г. – 144 с.

4. **Неменский, Б. М.** Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

5. **Профильное** обучение: Эксперимент, совершенствование структуры и содержания общего образования / под ред. д.ист.наук, проф. А. Ф. Киселёва. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

6. **Сурина, М. О.**, Сурин, А. А. История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету). Серия «Школа дизайна» / М. О. Сурина, А. А. Сурин. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д, 2003. – 352 с.

7. **Богоявленская, Д. Б.** Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

*УДК 377*

***О. А. Скрябина***

# О ПРИНЦИПАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ТЕКСТООФОРМЛЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ

*Методическая целесообразность постулируемого нами когнитивно-коммуникативного подхода в обучении текстооформляющей деятельности учащихся 10–11 классов средней общеобразовательной школы детерминирована следующими факторами:*

1) современным состоянием правописных (текстооформляющих) умений учащихся, которое по данным ЕГЭ (2003–2006 гг.) и нашим многолетним наблюдениям не отвечает функциональным и структурным требованиям компетенции, необходимой для создания текста, поскольку уровень практической грамотности выпускников общеобразовательной школы не только является низким, но и оказывается ниже того уровня, который фиксировался в 90-ые г. проф. М.М. Разумовской: от 50–60% грамотных учащихся в 90-ые г. к 30–25% в 2006 г.; – следовательно, это фактически подтверждает постоянство такой отрицательной тенденции в речевом опыте выпускников, о которой писали проф. Д. Н. Богоявленский, проф. Е. Д. Божович, проф. М. М. Разумовская, называя ее «стихийность», «спонтанность» формирования правописных умений;

2) постулатами современной лингвистики и психолингвистики о тексте как результате деятельности языковой личности на основе взаимодействия ее когнитивных и коммуникативных структур (В. Я. Шабес, Ю. Н. Караулов, А. А. Кибрик, Е. Ф. Тарасов, Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, М. В. Никитин, Л. В. Сахарный, Е. Ф. Тарасов и др.) и, следовательно, о текстооформляющих умениях как когнитивно-коммуникативных;

3) постулатами психолингвистики и психологии об ошибках в сфере текстовой деятельности как о «срывах» в ее процессуальном развертывании, обусловленных ошибками когниции (знания, познания), которые являются источником фидейного мышления, стремящегося по-своему, своими средствами, объяснить то, что недостаточно или мало известно субъекту мышления (Л. В. Сахарный, М. В. Никитин), а это отражается на правильности выбора графического варианта оформления текста, который вследствие указанного не предвосхищается и не осознается в полной мере, поэтому тоже носит довольно спонтанный характер («пишу, как мне кажется»; «пишу, как я думаю»);

4) психолого-педагогическими характеристиками возраста школьника (15–16 лет), к сущностным особенностям которого относится «взрыв» ког-

нитивности и коммуникативности, а также отмечаемая целевая установка личности на овладение текстовой компетенцией.

Таким образом, учитывая сущностные свойства текстовой деятельности, текстооформляющих умений, психолого-педагогическую характеристику возраста учащихся 10–11-х классов и психолингвистическое обоснование правописных ошибок, мы пришли к выводу, согласно которому **ведущим в методической системе принципов обучения текстовой деятельности** и ее воплотительному компоненту – оформлению текста графическими средствами (в широком понимании графики) – следует признать **принцип ориентации обучения на активное взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциалов личности в текстовой деятельности,** что необходимо для преодоления «стихийности» в формировании текстооформляющих умений и «спонтанности» в выборе написаний, для того чтобы придать личности, создающей текст, возможности свободно и творчески воплощать мысль в письменной речи, избирательно и целенаправленно определять свои решения, необходимые для реализации замысла, плана, коммуникативного намерения, – иначе говоря, помочь школьнику приобрести власть над собственным поведением при создании текста, а значит, сформировать у него, как отмечал психолог проф. В. И. Селиванов, «предуготовленность» встречать препятствия сознательной мобилизацией.

**С помощью каких методических принципов можно активизировать сферу когнитивного личности в текстовой деятельности, в реализации коммуникативного намерения?**

В основу наших рассуждений о текстовой деятельности и сфере когнитивного (когниция – знание, познание) положен психологический принцип единства в деятельности сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. В. Брушлинский и др.), поскольку указанный принцип является методологическим для построения всей нашей методической системы.

Мы исходим из того, что в сфере действия когнитивного (память, мышление, внимание, воображение) в процессе создания текста есть не только вполне осознаваемый личностью речевой опыт, текстовая деятельность, протекающая под контролем сознания, но и не вполне осознаваемый речевой опыт, не детерминированный лингвистическими гипотезами выбор, который личность осуществляет на основе такого сложного и мало изученного феномена, каким является «чувство языка», или «чувствообразное осознание» языка (М. П. Феофанов).

Как известно из методических и психологических источников, в основе выбора написаний лежит не только деятельность рационального характера, но и такая тонкая сфера, как «чувство языка», что невозможно подвергнуть проверке разумом.

Все более актуализируя в исследованиях деятельность личности, субъекта, ученика, следует, видимо, чаще должны вспоминать постулаты, оставлен-

ные отечественными учеными-методистами, в которых без сложной для восприятия терминологии объясняется то, что мы стремимся познать и объяснить сегодня, опираясь на современные интегрированные научные знания о человеке и его речевой деятельности. Относительно интересующей нас проблемы А. Д. Алферов писал в 1916 г. следующее: «...как ни подробно стараемся мы выяснить условия работы ученика над правописанием, как ни стараемся исследовать психологические процессы, связанные с этой работой, нам никогда, конечно, не исчерпать всей ее сложности, всех личных особенностей ее умственной работы и личных переживаний» [1, с. 126].

Действительно, в сложной и системно организованной текстовой деятельности, как вообще в деятельности, задействован весь человек, об этом писали и пишут многие психологи, среди которых мы можем назвать Л. В. Выготского, Н. И. Жинкина, В. И. Селиванова, А. В. Брушлинского, А. А. Леонтьева, О. К. Тихомирова, Е. Д. Божович и др. Поэтому сегодня актуальными для методических исследований являются те психологические концепции, которые доказывают факт несводимости мышления субъекта только к рационально-логическому и свидетельствуют о возможности разных типов мышления, отмечают субъективный характер мышления и деятельности личности, поскольку действует сам субъект и ориентировку осуществляет субъект, мыслит он же (О. К. Тихомиров).

Вопрос о значении сферы бессознательного для познания языка и развития личности поднимался и поднимается не только психологами, психолингвистами, но и известными учеными-методистами, среди которых Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, М. Р. Львов, М. П. Феофанов, С. И. Львова, Е. Н. Пузанкова, Т. К. Донская, А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова, Е. С. Быстрова, А. П. Еремеевата др.

Сфера бессознательного в области языка и речи – это, прежде всего, «чувство языка», «чутье языка», «чувствообразное осознание языка». «Чувство языка» – это неосознанное владение закономерностями языка, в первую очередь грамматикой, чувство языка начинает развиваться в раннем детстве в процессе восприятия речи говорящих. В результате многократного восприятия и использования в собственных высказываниях сходных аналогичных форм, конструкций у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем усваиваются закономерности, которыми он пользуется все более свободно... В школе чувство языка продолжает формироваться главным образом на основе изучения грамматики, фонетики, стилистики и пр., а также на основе чтения образцовых произведений литературы и речевых упражнений», – такова позиция проф. М.Р. Львова [3, с. 236].

Итак, грамматика – текст – речевые упражнения – вот путь развития чувства языка согласно концепции М.Р. Львова, которую мы полностью принимаем, поскольку без грамматики и речевых упражнений не может быть текста, а в то же время и сам образцовый текст – средство «впитывания» нормы и развития чувства языка.

«Чувство языка» согласно концепции проф. С. И. Львовой – это «одно из проявлений интуиции в целом как особого способа познания действительности..., основополагающий компонент языковой способности» [4, с. 41]. Будучи природным феноменом, чувство языка позволяет ребенку успешно овладевать родным языком, следовательно, на него и необходимо опираться в процессе всего обучения в школе, включая старшие классы, поскольку это способность «на уровне интуиции (без системы лингвистических доказательств) **опознать** какое-либо языковое явление, **догадаться** о его специфических свойствах, **предугадать** какие-то языковые затруднения, **сообразить**, какое из языковых явлений является более предпочтительным в речи» [4, с. 41].

Что значит опираться на чувство языка? По мнению проф. С. И. Львовой, это означает прежде всего актуализацию в обучении языковых моделей для восприятия морфемики и словообразования как исходных источников развития языковой способности личности.

Таким образом, проф. С. И. Львова впервые интерпретировала понятие «чувство языка» в сфере морфемики, расширив границы действия данного феномена как проявления неосознаваемого речевого опыта школьника в деятельности, актуализировала значение в обучении морфемного и словообразовательного каналов как источников влияния на сам феномен, так и на формирование коммуникативной компетенции школьника.

«Чувство языка» является своеобразным фильтром контроля созданного текста, его бессознательной оценкой (В. Г. Костомаров). Эту позицию поддерживает проф. Н. Л. Шубина, полагая, что именно «чувство языка» обеспечивает приобретение навыков контроля и интерпретации, поскольку пишущему, создающему и оформляющему текст, требуется постоянная интерпретация функций знаков препинания: «Чувство языка регулирует выбор пунктуационно-графического оформления текста с учетом сформированности в языковом сознании норм» [6, с. 108].

Таким образом, приведенная цитата может служить аргументом для доказательства того, что в правописных (текстооформляющих) умениях прослеживается определенное взаимодействие «чувства языка» и осознаваемой нормы, что и есть следствие взаимосвязи сознательного и бессознательного, чувственного познания и логического мышления. Для нашего исследования существенным является постулат Е. Д. Божович, согласно которому у старшеклассника «чувство языка» совсем иное, чем у младшего школьника: оно выступает как механизм «**распознавания** языковых единиц при неоднозначном соотношении формальных и семантических признаков; **контроля** ученика не только за речью, но и за собственными действиями с языковым материалом; **прогноза** результатов решения задачи до осуществления первых проб его поиска, а также **предвосхищающей нормативной и эстетической оценки** найденного решения до его анализа» [2, с. 42,43].

Будучи сложным механизмом развитой языковой способности, с помо-

щью которого на подсознательном уровне может осуществляться речевая деятельность, «чувство языка», участвует

– в **распознавании** языковых единиц, что особенно важно для выбора написаний и уточнения действия обобщающей схемы правила (но это долингвистический анализ явления);

– в **контроле** результатов (не на лингвистической основе);

– в **прогнозировании** результатов (до проб поиска);

– в **предвосхищающей оценке нормативного и эстетического решения** (до его лингвистического анализа).

Следовательно, в правописных (текстооформляющих) действиях, как когнитивно-коммуникативных, мы можем констатировать присутствие «чувства языка», которое может предшествовать аналитико-синтетической деятельности сознания и с помощью которого оформление текста может осуществляться на подсознательном уровне при распознавании орфограмм, пунктограмм, выборе, контроле и оценке правильности выбора. Будучи своеобразным актуальным компонентом текстовой деятельности в целом, «чувство языка», безусловно, может принадлежать и к сфере оформления текста, что вовсе не исключает, а предполагает, в случае необходимости, аналитико-синтетической деятельности сознания по контролю и оценке правильности графического оформления текста.

Двойственная психологическая природа текстовой деятельности как единства сознательного и бессознательного отраженно проявляется в текстооформляющих умениях, в основе которых лежит «чувство языка», поскольку, с одной стороны, есть возможность действия на подсознательном уровне, а с другой – на основе сознательного, логического мышления, с помощью которого для доказательства правильности выбора анализируется грамматическая природа языкового явления и схема орфографического или пунктуационного образца его оформления.

Для того чтобы ученик смог преодолеть противоречие в собственной текстовой деятельности, рассогласование в действии ее механизмов, обусловленных не только коммуникативным, но и прежним когнитивным опытом, – преодолеть «стихийность», «спонтанность», неуправляемость процессуальным развертыванием текста в силу фидейного мышления, – для достижения успеха нужно научиться самоконтролю. **Самоконтроль** – это «сознательное сличение человеком в производимой деятельности того, что есть в данной, с тем, что должно быть (цель, эталон), при постоянном функционировании обратной связи» [5, с. 18]. В затрудненных условиях, отмечает психолог профессор В. И. Селиванов, происходит: 1) сознательное сличение на личных волевых усилиях с теми, которые должны быть актуализированы для достижения успеха, 2) инициальное преодоление рассогласования между наличными и объективно-необходимыми усилиями [5, с. 18].

Таким образом, самоконтроль – это «когнитивная и одновременно волевая саморегуляция и самостимуляция, интегральный процесс...» [5, с. 18].

Самоконтроль и выбор, будучи когнитивными механизмами, обеспечивают личности способность владеть собственным поведением в текстовой деятельности, управлять им и корректировать в случае необходимости, но для этого школьнику следует создать такие условия обучения, которые бы формировали умения «предуготовленности» к выбору, учили бы мобилизоваться для сознательного принятия решений и оценки их.

Мы полагаем, что для актуализации в текстовой деятельности взаимодействия когнитивной и коммуникативной сфер личности в целях формирования системы текстооформляющих умений следует опираться на **принцип актуального осознания речевого опыта**, опирающегося на «чувство языка» или принцип актуального осознания речевого опыта как единства мышления и чувства языка, что позволит соединить две линии когнитивного опыта школьника, приобретенного им в текстовой деятельности, сознательного и подсознательного, на основе «чувства языка». Для развития способности осуществлять сознательный выбор и контролировать его правильность школьнику необходимо научиться переходить с чувствообразного осознания на актуальное осознание результатов собственной текстовой деятельности.

Для развития способности школьника осуществлять переход с «чувства языка» на сознательный контроль, а также для семантизации текстооформляющих умений мы актуализируем **принципы семантизации и систематизации**..

**Принцип семантизации текстооформляющих умений** отвечает задачам развития у личности сферы когнитивного и коммуникативного, предполагает рассматривать правописные умения как когнитивно-коммуникативные; нацеливает раскрыть учащимся коммуникативную значимость графического компонента текстовой деятельности, как весьма важную функциональную и структурную составляющую коммуникативной компетенции – с одной стороны, а с другой – обучать этой деятельности, опираясь на познавательную активность и рефлексию, т. е. обучать осознанным способам графического воплощения мысли в тексте с помощью взаимодействия таких операций, как выбор и самоконтроль, опираясь на «чувство языка», развивая его, формируя такое важное для текстовой деятельности умение, как «предуготовленность» к сознательному выбору (Н. И. Жинкин, В. И. Селиванов, О. К. Тихомиров).

**Принцип систематизации текстооформляющих умений** как когнитивно-коммуникативных означает необходимость организовать для учащихся интенсивную коммуникативную практику – с одной стороны, а с другой – для восполнения и коррекции умений (на основе коммуникативной и когнитивной компетенций) побуждает актуализировать образ языка и правописания как системы оппозиций (Ф. Д. Соссюр, В. В. Виноградов, Л. В. Сахарный, Б. С. Шварцкопф), что отвечает закону организации сложных систем и способствует формированию у школьника системного мышления,

облегчает поиск при принятии решений, выборе и самоконтроле.

Как отмечал А. А. Леонтьев, семантизация – это и есть систематизация, в свою очередь систематизация текстооформляющих умений должна с необходимостью опираться на **принцип восполняющего обучения и коррекции текстооформляющей деятельности**.. В основе реализации принципа лежит взаимодействие «чувства языка» и актуального осознания недостающих компонентов в ориентировочной основе действия из области морфемики, словообразования, грамматики и правописания. Восполнение недостающих компонентов в ориентировочной основе действия позволит провести коррекцию в исполнении самого действия, т. е. сделать его актуально осознаваемым.

Актуальное осознавание исполняемого графического действия (орфографического, пунктуационного) может быть реально достигнуто с помощью системы упражнений на распознавание и дифференциацию языковых фактов (грамматических) в их взаимосвязи с дотекстовыми упражнениями на актуальные для личности темы правописания, учитывая ее субъективный опыт, а затем следуют текстовые упражнения.

Мы полагаем, опираясь на теоретические исследования и собственный многолетний практический опыт, что в зоне актуального развития языковой личности находятся смешиваемые написания: они опосредованно представляют систему языка и систему правописания как таковую, что, в свою очередь, создает благоприятные возможности для формирования системного мышления в области текстооформляющей деятельности, а значит, способствует обобщению и систематизации текстооформляющих умений.

Таким образом, в системе методических принципов формирования текстооформляющих умений мы считаем целесообразным актуализировать **принцип опоры на смешиваемые написания**, в основе реализации которого, как мы полагаем, будет находиться активное взаимодействие «чувства языка» как подсознательного приобретенного речевого опыта с его актуальным осознанием на грамматической основе, что позволит создать благоприятные условия для формирования у школьника не только «предуготовленноти» к выбору, но и развитие способности вполне сознательного владения стратегией выбора. Итак, система методических принципов, реализующих идею когнитивно-коммуникативного подхода в обучении текстооформляющей деятельности, может быть представлена так:

· **принцип ориентации обучения на активное взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциала личности в текстовой деятельности;**

· **принцип актуального осознания речевого опыта как единства мышления и чувства языка**;

· **принцип семантизации текстооформляющих умений**;

· **принцип систематизации текстооформляющих умений;**

· **принцип восполняющего обучения и коррекции текстооформляющей деятельности**;

· **принцип опоры на смешиваемые написания как зону актуального развития личности и формирования вполне осознаваемой стратегии выбора**.

**Библиографический список**

1. **Алфёров, А. Д.** Родной язык в школе (опыт методики) / А. Д. Алфёров. – 3-е изд. – М., 1916.

2. **Божович, Е. Д.** Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы /Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 42–43.

3. **Львов, М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М., Просвещение, 1988.

4. **Львова, С. И.** Развитие языкового чутья и опоры на него при обучении родному языку / С. И. Львова // Русская словесность. – 2003. – № 1. – 41 с.

5. **Селиванов, В. И.** Избранные психологические произведения / В. И. Селиванов. – Рязань, РГПИ, 1992.

6. **Шубина, Н. Л.** Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе языка / Н. Л. Шубина: Дис. докт. филол. наук. – СПб., 1998.

*УДК 373.8*

***О. В. Петунин***

# ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Глубокие изменения, происходящие в социальной и экономической жизни российского общества, неизбежно влекут повышение требований к качеству и эффективности подготовки выпускников общеобразовательной школы. В программных документах (Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг.) определены основные принципы модернизации образования: гуманизация и гуманитаризация, личностная ориентация, обеспечение практической значимости получаемых знаний и усиление деятельностного компонента обучения.

В процессе модернизации российского образования возник комплекс новых задач и проблем: повышение его доступности, качества и эффективности, значительное обновление содержания образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны.

Принципиальное изменение содержания образования, его нацеленность на развитие творческой, социально-активной личности, выявление ее познавательных интересов и потребностей выдвигает задачу развития познавательных способностей, активизации познавательной самостоятельности обучаемых. Нынешнему поколению, растущему в условиях стремительных перемен, жить придётся в совершенно ином обществе, динамически изменяющемся, поэтому важнейшей становится проблема подготовки молодёжи самостоятельно действовать, принимать решения, не потеряв при этом своей личностной самобытности, нравственных начал, способности к самопознанию и самореализации.

Сущность новых требований к организации обучения в старших классах общеобразовательной школы состоит в создании условий, обеспечивающих последующую эффективную образовательную и профессиональную деятельность с учетом быстрого изменения содержания труда и необходимости эффективного обновления прикладных знаний.

Для выполнения этих требований необходимо изменить подходы к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности старших школьников, поскольку эффективная организация таковой способна не только создать условия для повышения качества обучения, но и влиять на развитие профессионально значимых качеств личности, ее творческих способностей, самостоятельности и активности, то есть способствовать

становлению и развитию в дальнейшем профессиональной компетентности человека.

В отечественной педагогической литературе самостоятельность учащихся как один из ведущих принципов обучения рассматривается с конца XVIII в. Практическую направленность в области формирования самостоятельности имеют исследования великого русского ученого М. В. Ломоносова. Основная его мысль заключалась в том, что управлять своим поведением – это значит управлять своими страстями.

Революционеры-демократы В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский дали материалистическое объяснение поведения и сознания личности и сформулировали принципы ее психологической и социальной самостоятельности. Исходным принципом функционирования человека, по их мнению, является не отправление мозга человека как таковое, а реальный акт жизнедеятельности. Рассматривая самостоятельность как необходимую и в высшей степени закономерную фазу здорового человеческого разума, они отмечали, что свободная самостоятельность «новых людей» определяется их поведением, которое полностью должно быть подчинено высшим идеалам – служению угнетенному народу.

Рассматривая педагогический аспект данной проблемы, они отмечали, что формирование у человека познавательной самостоятельности необходимо начинать на самых ранних ступенях обучения. Так, Д. И. Писарев писал: «Школа должна, во-первых, разбудить в человеке любознательность и, во-вторых, развернуть и укрепить силы его ума настолько, чтобы человек, выходя из школы в жизнь, мог без посторонних руководителей искать и находить разумное удовлетворение для своей пробудившейся любознательности» [3, с. 552].

К концу XIX в. выделяется группа педагогов и просветителей (Н. А. Рубакин, В. Н. Чарнолуский, К. Д. Ушинский и др.) которые акцентировали свое внимание на ведущем средстве формирования познавательной самостоятельности – самообразовании. Так, Н. А. Рубакин писал: «Самому добиваться образования, это значит заниматься самообразованием. Всякое настоящее образование добивается только путем самостоятельного образования, самообразования» [4, с. 21], «все, что делаешь и чего добиваешься самолично, по своей воле и желанию, – это залезает в голову всего крепче» [4, с. 34]. Он отмечал, что основой познавательной самостоятельности выступает самостоятельное мышление личности: «читатели сплошь и рядом сводят самообразовательную работу к усвоению чужих идей, чужих мнений, чужих теорий. Между тем, самая суть этой работы вовсе не в усвоении чужого, а в процессе самостоятельного мышления, продумывания» [4, с. 52]. Различая самостоятельность как качество личности, а самообразование как вид познавательной деятельности, которая обеспечивает формирование самостоятельности, он отмечал, что основой становления познавательной

самостоятельности человека является овладение методами науки: «сама суть самостоятельной работы, самообразования заключается в изучении научных методов, в изучении метода каждой отрасли» «... и практиковаться в них, эти последние не только изучать, но применять в ваших поисках за истиной, начиная с окружающей вас жизни» [4, с. 194].

Аналогичной точки зрения придерживался В. Н. Чарнолуский, акцентируя в своих работах внимание на освоении человеком методов мышления: «Сколько бы времени ни работал современный человек, он может усвоить лишь очень небольшую долю из общей суммы научного знания. Особую важность приобретает для него поэтому выработка правильных методов мышления; в этом лежит ключ не только к наиболее продуктивному использованию своего времени для самостоятельного приобретения знания, но и к приобретению способности самостоятельно размышлять над вопросами, возникающими на почве уже усвоенного знания и выдвигаемыми перед каждым текущей жизнью».

К. Д. Ушинский в своих педагогических работах и практической педагогической деятельности немало внимания уделял подготовке учащихся к самообразованию и развитию у них самостоятельности. Он отмечал, что учитель должен постоянно помнить, что следует передать ученику не только знания, но и развить в нем способность самостоятельно приобретать новые знания. Это способность, по его мнению, «должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий. Обладая такою умственной силою, извлекающею отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что конечно составляет одну из важнейших задач всякого школьного учения» [6, с. 149].

Воспитание самостоятельности, по его мнению, начинается с приучения к созерцанию, наблюдению, так как только наблюдение дает возможность самостоятельно думать, а потом выражать эти мысли в словах, «самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний» [6, с. 500].

Самостоятельность К. Д. Ушинский рассматривал как качество личности, состоящее, главным образом, в самостоятельности мышления и формирующееся в процессе самостоятельной деятельности учащегося под руководством учителя. В процессе самостоятельной деятельности ученик овладевает все более сложными формами мышления, теоретическими и логическими категориями, в результате чего мышление его становится более сознательным, и, следовательно, более самостоятельным. К. Д. Ушинский писал, что дети должны «по возможности трудиться самостоятельно, а учитель руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал» [6, с. 256]. Он обосновал некоторые пути и средства организации самостоятельной работы учащихся на уроке с учетом возрастных периодов обучения.

В 70–80-х гг. XIX в. методисты-естественники А. Н. Бекетов, А. Я. Герд

предложили систему организации разнообразных практических методов самостоятельной работы (опыты, наблюдения и пр.).

В начале XX в. работы П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. П. Пинкевича, М. М. Пистрака, Р. М. Микельсона обосновали важность самостоятельной работы учащихся в учебном процессе. Были сделаны попытки создать классификацию самостоятельной деятельности. Методисты-естественники (С. П. Аржанов, В. П. Буданов, Б. В. Всесвятский, Б. Е. Райков и др.) разработали формы самостоятельной работы, приемы, развивающие творческое мышление учащихся. В практике школ стал широко применяться исследовательский метод обучения.

Но при этом в педагогической практике и отечественной педагогике до 30-х г. XX в. имело место увлечение внешней, показной активностью, упускалась из виду самостоятельность умственной деятельности. Как правильно замечает Л. А. Степашко, отмечалась тенденция «...противопоставить задачу развития активных, творческих сил учащихся задаче вооружения их системой научных знаний. Она проявлялась в попытке дать знания прикладные в ущерб теоретическим; специальные – за счет образовательных; организовать знания вокруг труда; в недооценке методов передачи знаний учителем и др.» [5, с. 10].

Педагогика и более позднего периода – 1930–60-х г. – недостаточно полно раскрывает понятие «самостоятельности» учащегося, а применяет его преимущественно для характеристики принципов сознательной активности. Педагоги того времени под самостоятельностью понимали условие лучшего усвоения школьниками знаний, а психологи говорили о самостоятельности, как о признаке активности и инициативности, или как о свойстве мышления.

Особую актуальность проблема формирования познавательной самостоятельности приобрела с 60-х г. XX в. когда наука как продукт творческой деятельности особенно быстрыми темпами стала внедряться в производство. Именно с этого времени в отечественной педагогике проблема познавательной самостоятельности стала объектом интенсивного изучения.

В 60–80 г. XX в. внимание исследователей сосредотачивается на выявлении характеристик познавательной самостоятельности как структурного компонента учения, способствующего развитию самостоятельного мышления. Исследования, проведенные на материале различных предметов, показывают влияние познавательной самостоятельности на развитие познавательных интересов, на более глубокое усвоение программного материала, на готовность личности к дальнейшему самообразованию, к творческой деятельности, на умения решать нестандартные задачи практики. Это стало возможным, прежде всего, потому, что под влиянием исследований в области педагогической психологии изменилась методология собственно дидактических подходов.

В настоящее время в педагогической психологии определяющим является личностный подход, согласно которому ни одно психическое явление, будь то процесс, состояние или качество личности, проявляющееся в деятель-

ности, а, следовательно, и сама эта деятельность, и ее элементы, действия и поступки, не могут быть правильно поняты без учета этой личностной преломленности.

Личностный подход в исследовании проблемы формирования познавательной самостоятельности связан, в первую очередь, с рассмотрением изучаемого феномена как качества личности, характеризующегося рядом признаков. В связи с этим большое значение для нашего исследования имеют такие психические явления, как потребности, интересы, мотивы, воля, эмоции, способности, которые в своей совокупности образуют сущностные силы самостоятельности личности. В то же время конкретной методологией для объяснения интересующего нас феномена в педагогическом аспекте выступает деятельностный подход, позволяющий, во-первых, рассматривать познавательную самостоятельность как характеристику деятельности, в связи с чем уместно говорить о самостоятельной познавательной деятельности; во-вторых, рассматривать познавательную самостоятельность с точки зрения механизмов ее формирования. Таким образом, *исходной методологической базой в объяснении активизации познавательной самостоятельности и механизмов ее формирования является личностно-деятельностный подход, а ключевыми понятиями выступают личность и деятельность.*

Теоретические аспекты проблемы личности рассматриваются в работах отечественных педагогов, психологов, методистов: развитие личности в деятельности (А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.); развитие личности в период обучения и воспитания в общеобразовательной школе (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон и др.); ценностные основания личностно-ориентированного воспитания в общеобразовательной школе (Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьякова и др.); целостная концепция организации личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся (В. А. Беликов).

С педагогической точки зрения основные *идеи личностного (личностно-ориентированного) подхода* в образовании могут быть сведены к следующим положениям:

· обеспечение развития личности через организацию ее деятельности;

· единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;

· учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам, способностям;

· формирование представления о деятельности как личностно значимой.

Сущность личностного подхода заключается в ориентации процесса образования на личность как цель, субъект, главный критерий его эффективности.

В плане обсуждаемого вопроса заслуживает внимания точка зрения А. Н. Леонтьева, по мнению которого «развитие личности определяется процессом, в котором преломляются внешние и внутренние условия, влияющие на ее формирование. Преломляясь, они выступают уже не в качестве

внешних факторов, внешних сил, движущих процесс развития личности, а в качестве внутреннего, заключенного в самом процессе развития личности соотношения» [1, с. 57].

Развитие личности, формирование тех или иных ее качеств, в том числе и познавательной самостоятельности, как мы отмечали выше, возможно только в деятельности. Поэтому особое значение в психолого-педагогических исследованиях имеет *деятельностный подход*.

Деятельность человека представляет собой достаточно сложный по своей специфике и внутренней структуре феномен. Ее основными характеристиками, по мнению Т. И. Шамовой, являются:

· предметность – она подчиняется, уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира;

· социальность – деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию;

· сознательность – в процессе организации и осуществления деятельности сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую» [7, с. 104].

Также с точки зрения дидактических подходов к рассмотрению проблемы активизации познавательной самостоятельности старших школьников в процессе обучения важное значение имеют следующие положения педагогической теории деятельности, сформулированные Г. И. Щукиной:

а) формирование и развитие деятельности в педагогическом процессе знаменует собой и поступательное развитие личности. На основе деятельности и различных её видов совершается последовательное формирование личностных образований;

б) изменение характера деятельности существенно влияет и на изменение позиции ученика: от исполнительской к активной – к позиции субъекта;

в) изменение позиции ученика обусловлено развитием межсубъектных отношений учителя и учащихся. Это развитие характеризуется тем, что становится более активной позиция ученика в учебно-познавательном процессе и возрастает значение его саморегуляции, которая обусловлена такими личностными образованиями, как активность, самостоятельность, познавательный интерес [8, с. 33].

С позиций личностно-деятельностного подхода основополагающим для нашего исследования является положение о взаимосвязи деятельности и развития личности. Для каждого периода развития личности характерна своя ведущая деятельность. А. Н. Леонтьев отмечает, что «ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии его развития» [1, с. 165]. Нас интересует деятельность, которая является ведущей для старших школьников. В научно-педагогической литературе данную деятельность определяют следующими

понятиями: «познавательная деятельность», «учебно-познавательная деятельность», «учебная деятельность», «образовательный процесс».

Проанализировав работы Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, М. И. Махмутова, Н. Ф. Талызиной, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной мы пришли к выводу, что на современном этапе развития педагогической науки понятия «учение», «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность» обучающихся употребляются как равнозначные. Учение (учебно-познавательная деятельность, познавательная деятельность школьника) рассматривается как один из видов человеческой деятельности, направленной на решение различного класса учебно-познавательных задач, в результате которой происходит овладение обучающимися знаниями, умениями, навыками, развиваются их личностные качества. Будучи одним из видов человеческой деятельности, учение (учебно-познавательная деятельность, познавательная деятельность) активно по своей природе; даже в процессе учения (познавательной деятельности) репродуктивного характера происходит не «усвоение», а «овладение» личностью системой знаний, умений, навыков. Учение (учебно-познавательная деятельность, познавательная деятельность) может осуществляться как под прямым или косвенным руководством педагога, так и без него, в этом случае осуществляется самостоятельная познавательная деятельность школьника. Учебно-познавательная деятельность (учение, познавательная деятельность) играет доминирующую роль в развитии личности и ее качеств, в том числе и познавательной самостоятельности. Овладение обучаемым способами познавательной деятельности (учебно-познавательной деятельности) является необходимым условием становления познавательной самостоятельности как качества личности.

*Анализ дидактических подходов к рассмотрению проблемы активизации познавательной самостоятельности личности позволяет выделить два фактора, определяющие данный процесс:*

1. Оформление познавательной самостоятельности как качества личности происходит в контексте социальных условий. Жесткая детерминация процесса становления данного качества личности факторами общественного развития сказывается, прежде всего:

· на характере содержания самостоятельности, выраженном в ценностных ориентациях;

· на четкой очерченности сферы возможностей удовлетворения потребности в информации в сложившихся системах социальных отношений.

2. Становление познавательной самостоятельности как качества личности в индивидуализированном аспекте обусловлено системой отношений, складывающихся вокруг личности в процессе ее формирования – ситуацией развития, а также способностями, влияющими на ценность осуществления программы деятельности, своего рода «потенциалом активности личности».

В этой связи наиболее активно проблема активизации познавательной самостоятельности личности исследуется учеными в пространственно-временных рамках, ограниченных периодом школьного обучения и про-

фессиональной подготовки человека.

Данной проблеме посвящены исследования Л. П. Аристовой, В. А. Беликова, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, А. В. Усовой и других педагогов, в которых познавательная самостоятельность школьников изучалась по следующим направлениям: методологические основы формирования познавательной самостоятельности; структура и функции познавательной самостоятельности; механизмы и условия формирования и развития познавательной самостоятельности личности; влияние воспроизводящей и творческой самостоятельной познавательной деятельности школьников на формирование познавательной самостоятельности; классификация типов самостоятельной работы и видов самостоятельной познавательной деятельности; пути овладения методами самостоятельной познавательной деятельности.

В дидактике общеобразовательной школы и профессиональной педагогике самостоятельная познавательная деятельность (или самостоятельная работа) учащихся рассматривается как основной путь воспитания и развития самостоятельности и творческой активности школьников в процессе обучения, а также готовность к дальнейшему самообразованию. Различные стороны этой проблемы освещены в работах С. И. Архангельского, Б. П. Есипова, В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой, Р. А. Низамова, П. И. Пидкасистого, А. В. Усовой и др.

Общетеоретические подходы к раскрытию проблемы самостоятельности в образовательном процессе высшей школы отражены в исследованиях Н. А. Александрова, Д. В. Вилькеева, С. И. Зиновьева, И. И. Кобыляцкого и др.

Известно, что формирование познавательной самостоятельности мышления идет по пути вовлечения обучаемых в решение предметных задач. О том, что формирование познавательной самостоятельности достигается включением учебного материала в структуру учебной деятельности в форме системы задач, отмечают многие исследователи. В частности, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин отмечают, что творческая познавательная деятельность возникает при столкновении обучаемых с задачами, для решения которых они не имеют готовых образцов или предписаний к решению и вынуждены сами искать решения, размышлять, самостоятельно добывать знания. Исследователями подчеркивается необходимость создания специальных условий для формирования познавательной самостоятельности. Большинство из них в качестве ведущих факторов и условий называют следующие:

· активизация самостоятельной познавательной деятельности (Л. П. Аристова, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.);

· формирование познавательных интересов обучаемых (Л. И. Божович, Г. И. Щукина и др.);

· организация самостоятельной познавательной деятельности, характер содержания воспроизводящих и творческих процессов в познавательной

деятельности школьника (Б. П. Есипов, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова, Т. И. Шамова и др.);

· использование обобщенных планов (В. А. Беликов, Г. Г. Гранатов, А. В. Усова и др.);

· использование активных форм и методов обучения (Т. К. Ахаян, В. В. Сериков, Г. Я. Шишмаренкова и др.);

· блочная система обучения (Ю. В. Никулин);

· блочно-модульный метод изучения дисциплин с изменением форм и методов контроля (Е. П. Ващенко, А. П. Попова, А. А. Чешков и др.);

· модульное обучение (И. С. Карасова, П. Юцявичене и др.).

Во всех исследованиях отмечается, что формирование познавательной самостоятельности обучающихся в учебной деятельности является предпосылкой проявления данного качества в других видах деятельности, не только в тех, в которые обучаемый включен в настоящее время, но и тех, которые ему предстоят в будущем.

Таким образом, в области теоретических исследований проблемы активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе мы можем констатировать наличие определенных предпосылок ее решения. В то же время можно отметить многообразие подходов, которых придерживаются психологи и педагоги в этом вопросе, в зависимости от изучаемых аспектов данного феномена, в связи, с чем отсутствует четкое определение понятия «активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе».

**Библиографический список**

1. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность. – М.: Просвещение, 1975.

2. **Петунин, О. В.** Формирование познавательной самостоятельности старших школьников в процессе углубленного изучения предметов естественнонаучного цикла: монография. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – 124 с.

3. **Писарев, Д. И.** Сочинения: в 4 т. – М.: Политиздат, 1955–1956. – Т. 3.

4. **Рубакин, Н. А.** Письма к читателям о самообразовании // Рубакин Н. А. Избранное: в 2 томах. Т. 2. – М.: Книга, 1975.

5. **Степашко, Л. А.** Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Флинта, МПСИ, 2003.

6. **Ушинский, К. Д.** Педагогические сочинения: В 6-ти томах / Сост. Егоров С. Ф. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 3.

7. **Шамова, Т. И.** Формирование самостоятельной деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1975.

8. **Щукина, Г. И.** Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986.

*УДК 374.1(03)*

***К. В. Чернобабова***

# ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В современном обществе успешным человеком считается тот, кто способен организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективы, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив их, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Социологические исследования, проведенные в экономически развитых странах мира, показали, что большинство современных политических лидеров, крупных бизнесменов, новаторов в искусстве и спорте – это люди, обладающие проектным типом мышления [1].

В современной школе есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности учащихся – проектной.

Внедряемая сегодня в образовательные учреждения России инновационная методика обучения – проектный метод – направлена на самореализацию учащегося как личности; на сохранение и приумножение его врожденной «самостоятельности»;  на усиление «Я сам», «Я сделаю», «Я умею» через выполнение творческих проектов от идеи до воплощения ее в реальность с учетом потребностей, традиций, возможностей [2].

Российские педагоги придавали большое значение формированию у учащихся потребности в самостоятельной, творческой деятельности. Еще Лев Толстой писал, что этот процесс особенно важен, ибо, «если ученик не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений» [3].

В новом тысячелетии мы вступили в эпоху, которую в противовес уходящей «индустриальной эпохе» называют «информационной эпохой». Новая эпоха ставит перед школьным образованием и новую проблему – подготовить учеников к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, где ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации. И ключевую роль в решении этой проблемы играет способность современного человека владеть информационными и коммуникационными технологиями. Новые информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни современного человека.

В информационном обществе главным ресурсом является информация, именно на основе владения информацией о самых различных процессах и явлениях можно эффективно и оптимально строить любую деятельность. Человек, использующий информационные технологии, имеет лучшие условия труда, а труд становится творческим и интеллектуальным.  По данным

ООН в 90-е г. XX в. количество работников, занятых в информационной сфере возросло примерно на 25% [4].

Использование информационно-компьютерных технологий открывает для учителя новые возможности. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает детям возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса школьников к предмету. Классические и интегрированные уроки в сопровождении мультимедийных презентаций, on-line тестов, справочных и обучающих программных продуктов позволяют учащимся углубить знания, полученные ранее. Применение ИКТ-технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества. Здесь имеется в виду умение грамотно пользоваться источниками информации, оценивать ее достоверность, соотносить новую информацию с полученными ранее знаниями, умение правильно организовать информационный процесс.

В современных условиях развития рыночной экономики, огромного роста объема информации, от каждого человека требуются высокий уровень профессионализма, проявление таких деловых качеств как предприимчивость, способность ориентироваться, оперативно и обосновано принимать решения, работать творчески, самостоятельно. Этот социальный запрос нашел отражение в Законе РФ «Об образовании», законодательно утвердившем цели образования как «ориентацию на обеспечение самоопределения личности, на создание условий для ее самореализации».

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. поставлена важная задача: подготовить подрастающее поколение к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, в котором ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации. И ключевую роль в решении этих задач играет владение современным человеком ИКТ. В связи с изменением доминанты профессиональной деятельности и увеличением доли информационного сектора в экономике необходимо готовить школьников к разнообразным видам деятельности, связанным с обработкой информации, в частности, освоении средств информатизации и ИКТ [1].

Подавляющее большинство ребят столкнется после школы с реальной проблемой: тотальным охватом всех сфер жизни конкретной компьютерной технологией, включающей понятия: файл, CD и DVD-RAM, электронные таблицы, базы данных, фейерверк программных и аппаратных средств. Знать, что такое «*.WAV» или «*.AVI» теперь, пожалуй, не менее важно, чем знать таблицу умножения.

Наиболее доступной для разрешения вопросов мотивации школьников к учению выступает исследовательская и проектная деятельность, основной функцией которых является инициирование учеников к познанию мира, себя и себя в этом мире.

Под исследовательской деятельностью понимается творческий процесс

совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, результатом которой является формирование исследовательского стиля мышления и мировоззрения в целом.

Сегодня есть все основания утверждать, что проектная деятельность, наилучшим образом способствует формирование познавательной активности учащихся. Метод проектов находит всё большее распространение в системе образования, так как любая его форма это одновременно поиск, обработка, критическое осмысление, систематизация, презентация и оценка полученных результатов.

*При использовании проектной технологии каждый ученик:*

· учится приобретать знания самостоятельно и использовать их для решения новых познавательных и практических задач;

· приобретает коммуникативные навыки и умения;

· овладевает практическими умениями исследовательской работы: собирает необходимую информацию, учится анализировать факты, делает выводы и заключения.

Общеизвестно, что учащиеся прочно усваивают только то, что прошло через их индивидуальное усилие. Проблема самостоятельности учащихся при обучении не является новой. Этому вопросу отводили исключительную роль ученые всех времен. Особенно четкие концепции о роли самостоятельности в приобретении знаний имеются в трудах К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева и др. Эта проблема является актуальной и сейчас. Внимание к ней объясняется тем, что самостоятельность играет весомую роль не только при получении среднего образования, но и при продолжении обучения после школы, а также в дальнейшей трудовой деятельности [5].

Основными видами учебно-исследовательской деятельности учащихся являются:

· проблемно-реферативный: аналитическое сопоставление данных различных литературных источников с целью освещения проблемы и проектирования вариантов ее решения;

· аналитико-систематизирующий: наблюдение, фиксация, анализ, синтез, систематизация количественных и качественных показателей изучаемых процессов и явлений;

· диагностико-прогностический: изучение, отслеживание, объяснение и прогнозирование качественных и количественных изменений изучаемых систем, явлений, процессов, как вероятных суждений о их состоянии в будущем; обычно осуществляются научно-технические, экономические, политические и социальные прогнозы;

· изобретательско-рационализаторский: усовершенствование имеющихся, проектирование и создание новых устройств, механизмов, приборов;

· экспериментально-исследовательский: проверка предположения о подтверждении или опровержении результата;

· проектно-поисковый: поиск, разработка и защита проекта – особая

форма нового, где целевой установкой являются способы деятельности, а не накопление и анализ фактических знаний [6].

Исследования характеризуются следующими методологическими категориями: проблема, тема, актуальность, объект исследования, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза.

Таким образом, проект – это замысел, движение вперёд. Это всегда творческая деятельность. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся; умений самостоятельно конструировать свои знания; умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Информатика – именно тот предмет, где в наибольшей степени возможно применение метода проектов. Обучение для детей превращается в увлекательную захватывающую деятельность.

Многообразие сфер применения информационных технологий – от области искусства до сложных задач моделирования реальных жизненных процессов – активизирует познавательную активность учащихся, усиливает их интерес и мотивацию, развивает способность к самостоятельному обучению и творчеству.

Предмет Информатика и ИКТ находятся в наиболее выигрышной позиции при использовании проектного метода. Учитель информатики лично заинтересован в любых проектах, которые выполняются в его школе, т. к. у любого ребенка есть интересующие его темы, вопросы. Для оформления результатов или выступления ему потребуется компьютер с его возможностями, и тогда вместе с добыванием знаний по какому-либо предмету он будет получать знания и умения по информатике.

Проект подразумевает законченность, то есть реализацию. Он должен найти практическое применение, например, он может использоваться на уроке как подсобный материал, или воздействовать на аудиторию в случае социальных проектов.

Проекты могут быть индивидуальные и коллективные, долгосрочные и кратковременные, нельзя установить нижнюю или верхнюю возрастную границу для проектировщиков.

У средних школьников лучше получаются коллективные проекты. Достаточно небольшой группе ребят обозначить проблему, как уже все загорелись. Например, для поздравления мальчиков с праздником 23 февраля девочки создали яркую открытку, на которой были фото каждой из них с пожеланиями. Мальчики аналогично поздравили девочек с 8 марта. Ребята давно закончили гимназию, но бережно хранят эти поздравления. А создатели открытки вспоминают, как они старались: фотографировали, сканировали, фантазировали, пробовали, экспериментировали, спорили, искали, просили, договаривались, наконец, – много работали за компьютером. Работа с цифровой техникой всегда вызывает у детей большой восторг, но самое главное, ребята использовали компьютер по назначению, а не играли или

просматривали мультфильмы, и это им понравилось, ко всему они получили прочные навыки по работе с текстовым документом, включающим рисунки из файлов, рисованные объекты, текстовые эффекты и т. д.

Проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков, учесть их психологические особенности и минимизировать отрицательные проявления подросткового кризиса.

В старшей школе предлагаются индивидуальные творческие проекты, где тему выбирает сам ученик. Ученик может выбрать формой представления проекта презентацию, WEB-сайт, видеофильм, базу данных, использовать технологию программирования – прикладные программы тесты, игры и др., но он должен обосновать правильность своего выбора: социальную значимость проекта, возможности, способы и средства достижения цели.

Главная задача педагога состоит в том, чтобы создать для учащихся предпосылки для успешного творчества. Он помогает ученику в акте познания через диалог с ним, через постановку новой проблемы. Педагог не должен претендовать на то, что знает ответы на все вопросы. Он становится партнером ученика, поощряет его желание исследовать мир. Такой подход к обучению открывает возможность проведения широких дискуссий на занятиях (включая моральные дилеммы взаимодействия технологии и общества, соединения обучения и воспитания). Такой стиль обучения ведет к созданию более открытого общества. Чем больше знание будет строиться на собственном опыте учащихся, тем более творческими и активными будут выпускники [7].

В нашей гимназии очень охотно и дети, и учителя занимаются проектированием. Содержательная часть проекта обязательно обсуждается с учителем-предметником.

Тема должна увлекать ученика, отвечать его склонностям, интересам.

Он развивается, познает новое, и у него появляется возможность быть услышанным, получить оценку. Ученик оценивается не только по информатике, но и по тому предмету, в рамках которого он работал.

Такой подход к проектированию исключает дублирование. У детей гораздо больше фантазии, чем можно себе представить. Они сами поднимают такие темы и вопросы, которые им интересны.

Для большей заинтересованности учащегося проект должен иметь личностно значимую цель, сформулированную в виде проблемы, решая которую, автор работы определяют свою стратегию и тактику, распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе информационные. И здесь огромную роль играют средства ИКТ. Так, если в прежние годы серьезную трудность представлял поиск информации в условиях ее дефицита, то спецификой сегодняшнего дня становится работа в условиях ее обилия. Это так же приносит свои плоды, так как развивает навыки критического подхода к источнику информации, приучает к проверке достоверности, отсеиванию второстепенных или сомнительных сведений, делает учащегося устойчивым

к разного рода побочным влияниям, в том числе и к агрессивной рекламе.

Ребята увлеченно, с интересом собирают материал, расширяя свои знания в той или иной предметной области. Мало собрать информацию, надо выделить самое важное и значительное, надо правильно подать проект, чтобы он вызвал интерес у аудитории. Визуальные средства – эффектный ход в защите проекта. Психологами доказано, что из визуальной информации человеком воспринимается 55%, из аудио – 12%, следовательно, если сочетать аудио и визуальное преподнесение, то аудитория воспримет до 65% поданной информации.

Как это сделать? Вот вопрос, который каждый должен решить, работая над своим проектом. А что если вставить звуковое сопровождение? А клип? Какую создать анимацию? Какое применить цветовое решение? На эти и многие другие вопросы ребята вынуждены искать ответ. Это поисковая, исследовательская, дизайнерская, аналитическая работа мозга.

Каковы результаты такой деятельности?

Для учащегося

1. Формируются и отрабатываются:

– навыки сбора, систематизации, классификации, анализа информации;

– умение работать самостоятельно, делать выбор, принимать решения;

– умение представить информацию в доступном, эстетичном виде;

– умение выражать свои мысли, доказывать свои идеи;

– умение работать в группе, в команде;

– навыки публичного выступления (ораторское искусство).

2. Расширяются и углубляются знания в различных предметных областях.

3. Повышается уровень информационной культуры, включающий в себя работу с различной техникой (сканер, микрофон, модем, фото и видеокамеры, мультимедиа проектор, TV-тюнер, Pinnacle PCTV Pro и т. д.)

4. Ученик довольно основательно изучает необходимое для реализации проекта программное обеспечение ПК. Задача учителя обеспечить кабинет необходимыми программными средствами.

Так, в нашем кабинете имеются: Microsoft Office 2003, PhotoShop, Macromedia-Flash, Page-Maker, Pinnacle Studio, декодеры, конверторы и т.д.

5. Ученик имеет возможность воплотить свои творческие замыслы.

6. Отношения с учителем переходят на уровень сотрудничества.

7. Повышается самооценка тех детей, которые по той или иной причине считали себя неуспешными.

Все это дает ребятам возможность, выйдя из стен гимназии, стать успешной, саморазвивающейся, самодостаточной личностью.

Для учителя

1. Отношения с учениками переходят на уровень сотрудничества.

2. Учитель имеет возможность создать банк ученических работ, которые могут применяться во внеклассной работе, на уроках, на мероприятиях.

3. Повышается уровень учителя как энтузиаста, специалиста, консуль-

танта, руководителя, координатора, эксперта.

4. Учитель перестает быть «предметником», а становится педагогом широкого профиля.

Все это приводит к повышению профессионализма учителя.

Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Это позволяет формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. Меняется и роль учащихся в учении. Они выступают как субъекты, как активные участники образовательного процесса. При выполнении проекта школьники попадают в среду неопределенности, но именно это активизирует их познавательную деятельность [8].

Метод проектов – это форма обучения, по большей части, внеурочная. «Уместить» его в классно-урочную систему является очень трудной задачей для учителя. Поэтому важную роль приобретают дополнительные, кружковые и факультативные занятия.

На протяжении многих лет в гимназии работает кружок. Итогом его работы является представление творческих проектов учащихся на школьных и городских конкурсах, научно-практических конференциях, выставках, фестивалях.

В период подготовки к таким конкурсам кабинет превращается в ***творческую мастерскую***, в которой создается атмосфера сотрудничества и взаимопомощи, рождаются идеи, совершаются удивительные открытия. Ребята творят, фантазируют, творческий процесс так увлекает, что кабинет работает до позднего вечера.

Особое внимание обращается на процедуру защиты проекта. Она имеет свой строгий регламент – 7–10 минут на выступление. Автор готовит аннотацию или тезисы своей проектной разработки, знакомит с ней представителей жюри, заранее позаботившись об оформлении аудитории – заявляет о необходимых требованиях к технике и программной поддержке для демонстрации мультимедиа-проекта.

На конференциях и конкурсах работы наших учащихся в течение многих лет отмечаются дипломами победителей. Темы проектов разнообразны:

– «Ромашки, опаленные войной»;
– «Готовимся к ЕГЭ по алгебре и началам анализа» – тест, (рис.1);
– «Петр I. Штрихи к портрету»;
– «В мире смекалки»;
– «Сочи Олимпийский»;
– «Учись работать в Photoshop»;
– «Кубановедение. Слово о губернаторе»;
– «Авторская песня»;
– «Тема семьи в русской литературе»;
– «Экстремальный велоспорт»;

и многие другие.

Лучшие проекты пополняют медиатеку информационного центра гимназии, используются на уроках и классных часах, они отличаются тщательно подобранным материалом, содержательны, интересны, оригинальны. Для их создания ребятам пришлось осуществлять поиск информации в Интернете, работать в школьной медиатеке с CD-энциклопедиями, справочниками, предметными и тематическими электронными носителями; связываться с городскими научными, литературными и др. обществами и объединениями.

Например, к празднованию 60-летия Победы гимназисты встретились с членами сочинского литературного клуба «Надежда», ветеранами ВОВ – женщинами-фронтовичками. Был создан мультимедиа проект «Ромашки, опаленные войной», включающий видео-материал, с интервью, которое брали учащиеся у женщин-героинь, документальные видео-кадры с CD-диска «От Кремля до рейхстага», фото, фрагменты из книг знаменитых сочинок. На городской научно-практической конференции в номинации «Салют, Победа!», проект занял I место. К празднику 9 мая – Дню Победы – ребята подарили свой проект (CD-диск) работникам городской службы «Социальная защита населения». Был организован показ проекта ветеранам войны. Они были тронуты таким вниманием школьников и сердечно благодарили их.

В любой школе устраиваются праздники, предметные декады, фестивали и т. д., участие в которых требует дополнительной подготовки. Например, к празднику, Фестиваль народов: «Наши соседи», возникла идея объединить усилия 6-го и 11-го классов, подготовить проект «погружения» в национальную культуру. Ребята представляли Украину. Им необходимо было собрать материал о национальных традициях, оформить выставку народно-прикладного искусства, приготовить национальное блюдо, художественно изобразить сцены быта, показать национальную песню и пляску и т. д.

Работая в группах, ученики осуществляли поиск информации в Интернет, в энциклопедиях, книгах, журналах. Работали со сканером, с программой Photoshop. Большая работа была проведена по музыкальному оформлению, поиску мелодий в Интернет, на аудио-дисках. Ребятам пришлось освоить программы по обработке звука, с помощью которых они «отделили» мелодию от слов песни, создали так называемый «минус», чтобы спеть и сплясать под фонограмму «Підманула, підвела». Совместное выступление выпускников и «шестиклашек» на сцене в национальных костюмах в составе 17 человек вызвало овацию зрителей.

Главное, как сплотились ребята за время подготовки и репетиций (после уроков почти ежедневно)! Они жили одной идеей, была одна цель – выступить достойно! Целью проекта было не только получить знания по предметам: ИКТ, мировая художественная культура, музыка, но стояли важные воспитательные задачи: развить дух коллективизма, сплотить классный коллектив. Ребята должны были почувствовать, что такое общее дело, когда мы – одна команда! Ведь именно им придется встречать Олимпиаду в Сочи.

Ничто так не сплачивает коллектив, как деловые отношения, общие идеи. Совместная коллективная деятельность устанавливает деловые, межличностные, дружеские контакты между детьми и между учителем и детьми. При работе над подобным проектом, учитель – не только классный руководитель и предметник, но и энтузиаст, и организатор, и художественный руководитель.

В нашей гимназии многие ребята сдают экзамены в форме проекта. Теперь это не реферат на бумажном носителе, а электронный вариант мультимедийного проекта на CD или DVD-RAM.

В современных условиях невероятно быстрыми темпами идет модернизация компьютеров, также быстро происходит обновление программного обеспечения, появляются все новые и новые возможности. Сегодня от ребят требуется умение работать с TV-тюнером, цифровой камерой, умение преобразовать аналоговый вид информации в цифровой.

Так, в экзаменационный проект «Авторская песня» Созда новой Елены включаются, созданные ею клипы, анимации, звуковые и видео-фрагменты, взятые из Интернет, с дисковых носителей, а также из телепередачи «В нашу гавань заходили корабли». Выпускник Коновалов Даниил в течение длительного времени просматривал новости Кубани (TV), чтобы записать фрагменты выступления губернатора края А. Н. Ткачева, затем обработал и вставил их в проект по кубановедению «Слово о губернаторе». Ребята «монтируют» фильмы, используя такие новые устройства как Pinnacle PCTV Pro и программы Video Studio, Windows Movie Maker, Pinnacle Studio и многие др. Им очень нравится, когда их работы демонстрируют на уроках и классных часах. Те, кто знакомятся с работами, с восторгом спрашивают «А кто это сделал?!», у них появляется желание тоже сделать что-нибудь, только «покруче».

Мультимедийные технологии прочно входят в школьную жизнь. Сегодня мультимедийный, интерактивный проект – это убеждение в своих позициях, форма коммуникации, чувство цвета, линии, композиции, пропорции и гармонии, способность к образному мышлению. Мультимедийные технологии являются одним из наиболее перспективных педагогических информационных технологий. Они позволяют создавать целые коллекции изображений, текстов и данных, сопровождающихся звуком, видео, анимацией и другими визуальными эффектами; включают в себя интерактивный интерфейс и другие механизмы управления.

*Опыт показывает, что, активно используя в учебном процессе проектные методы обучения в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями, можно достичь высоких образовательных результатов, необходимых для жизни в современном информационном обществе, а именно:*

· повышается познавательная активность на основе развития критического мышления и умения получать информацию по

технологиям Интернет;

· развиваются коммуникативные навыки работы, как в группе, так и со своими сверстниками через Интернет;

· становление активной творческой и жизненной позиций во всех областях деятельности, включая учебную;

· принятие нравственных норм и правил совместной деятельности, межкультурного взаимодействия, воспитание толерантности.

Таким образом, внедрение в проектное обучение информационно-коммуникационных технологий можно отнести к инновационным подходам в образовании, которые раскрывают большие возможности для самоопределения личности, для ее самореализации в современном мире.

**Библиографический список**

1. **Кимишкез, Ю. И.**, Солодуха Е. Г. Информационно-компьютерные технологии в проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся современной школы. // Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок» 2006–2007. http://festival.1september.ru

2. **Колесникова, Е. В.**, Мидуков В. З. Теория и методика обучения с использованием технологии проектного обучения: Учебное пособие. Томск: ТГПУ, 2003.– 98 с.

3. **Леонтович, А. В.** Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся. // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4.

4. **Угринович, Н. Д.** Информатика и ИКТ. Базовый курс 9. – М: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 288 с.

5. **Копылова, О. Е.** Методика организации исследовательской и проектной деятельности. // Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок» 2006–2007. http://festival.1september.ru

6. **Леонтович, А. В.** Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии. // Народное образование. – 1999. – № 10.

7. **Коробейникова, Н. Ю.** Использование проектно-дизайнерской деятельности в дополнительном образовании детей. Технология проектного обучения. // Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок» 2006–2007. http://festival.1september.ru

8. **Кажарова, И. А.** Метод проектов и познавательная деятельность учащихся // Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок» 2006–2007. http://festival.1september.ru

9. **Бекиш, А. И.** Сотворчество педагога и учащегося – важный стимул развития личности. // Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок» 2006–2007. http://festival.1september.ru.

10. **Иванов, Г.** Готовим юных исследователей. // Народное образование. – 1999. – № 6. – С. 69–71.

*УДК 37.025.7*

***Е. В. Ситнова***

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПАРАДОКСАЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Парадоксальный характер физического мышления может развиваться только при наличии достаточно высокого уровня понимания сути изучаемых физических явлений и описывающих эти явления законов. Высшая степень физического понимания соответствует наличию способности к теоретическому предсказанию характера протекания процесса при условии задания экспериментальной интуиции [1; 2].

*Развитие физического понимания наиболее эффективно происходит при решении физических задач в условиях, когда последовательно выдерживаются три уровня методологии [3]. Первый уровень* характеризуется использованием конкретных (частных) физических законов, например, законов динамики Ньютона при решении задач по механике. Как правило, решение задач на этом уровне методологии требует использования более сложного или громоздкого математического аппарата, чем на последующих уровнях, хотя, вообще говоря, возможно использование и весьма элегантных математических методов, как, например, метод построения геометрических образов векторных уравнений [4; 5].

*Второй уровень* характеризуется использованием наиболее общих, фундаментальных физических законов, таких, как, например, закон сохранения энергии. Как правило, на этом уровне используемый математический аппарат оказывается проще, чем при решении той же задачи на первом уровне. Основная трудность при решении задач на втором уровне – это создание полной качественной картины явления, в то время как решение на первом уровне требует ясного понимания локальной ситуации, без немедленного анализа полной картины. Кроме того, здесь возможны случаи, когда одни и те же уравнения баланса сохраняющихся величин соответствуют разным экспериментальным условиям, что требует аккуратного отбора решений, относящихся именно к рассматриваемому процессу [5; 6].

Наконец, *третий уровень* методологии решения физической задачи характеризуется использованием общих методологических принципов физики, таких, как принципы симметрии, относительности, причинности, простоты и красоты, толерантности и т. д. При решении задачи на этом уровне иногда удается строго получить ответ, вообще не производя никаких математических преобразований. Часто удается сделать совершенно элементарными выкладки, которые были бы весьма громоздкими при решении задачи на других уровнях. Особенно эффективным бывает использование этого уровня

методологии в случаях, когда при решении на других уровнях требуется производить перебор большого числа различных возможных вариантов: удачно выбранный методологический принцип может помочь сразу выделить действительно реализующийся вариант из большого числа правдоподобных. При решении достаточно сложных задач олимпиадного уровня часто приходится использовать два, а иногда и все три уровня методологии для успешного анализа описанной в условии задачи ситуации [2].

Ни одна физическая задача относительно реальных явлений не решается точно, приходится пренебрегать влиянием каких-то факторов, которые мало существенны для рассматриваемого явления, т. е. строить его физическую модель. Иногда этот этап решения задачи перемешивается с этапом перевода вербальной модели на математический язык, так что они оба образуют единое целое при создании математической модели явления. Как показывает педагогический опыт, часто наибольшую трудность для учащихся представляет вопрос «С чего начать», т. е. не само использование физических законов, а именно выбор, какие именно законы и почему следует использовать при анализе изучаемого явления [7]. Здесь развитие физического понимания идет рука об руку с развитием парадоксального характера мышления обучаемого, если его познавательная деятельность организована на основе использования изложенной трехуровневой методологии. Действительно, именно осознанное или неосознанное (первые проявления интуиции) обращение к разным уровням методологии является побудительным мотивом взглянуть на явление с разных точек зрения, поискать возможность различной математической реализации его физической модели, а также в рамках выбранной математической модели поискать возможность различной интерпретации следующих  из модели результатов. Именно эти умения и характеризуют определенные черты парадоксального физического мышления.

Решение физических задач составляет неотъемлемую часть полноценного образования, решая целый ряд педагогических задач. В последнее время на передний план выдвигается задача развития научно значимых элементов умения осуществлять математическое моделирование реальных процессов и выяснять возможность экспериментального наблюдения изучаемых явлений. Развитие парадоксального характера мышления представляет собой наиболее трудно реализуемый компонент обучения физике. Это своего рода вершина хорошо развитого физического понимания, демонстрирующая наибольшую мощь человеческого разума в способности проникать в самые глубокие тайны природы. Как показывает история развития физики, очень ограниченное число действительно выдающихся ученых, внесших решающий вклад в развитие физической науки, в полной мере обладали этим уникальным свойством мышления. Поэтому развитие парадоксального характера мышления является наиболее показательным фактором выявления лиц, склонных и способных к исследовательской деятельности в современных условиях.

При подходе к образованию как к учебной модели науки решение учебной

задачи выступает как модель научного исследования со всеми присущими ему атрибутами – обоснованным выбором идеализации изучаемого явления, исследованием частных и предельных случаев, поиском и разбором аналогий с другими задачами и явлениями, а также сравнением методов их анализа [7]. Построение физической и математической модели изучаемого явления должно основываться на использовании методологического принципа простоты и красоты. Принципом простоты всегда интуитивно руководствуются при решении физических задач. Однако для развития парадоксального характера мышления необходимо приучать учащихся целенаправленно руководствоваться этим принципом для поиска наиболее эффективных путей решения. Глубокие физические идеи, как в науке, так и при изучении физики – это плод осмысления сути разбираемых физических процессов, когда возникают неожиданные связи между разнородными, на первый взгляд, явлениями. Это, разумеется, требует исключительно глубокого и ясного понимания изучаемого материала.

Как указывает Л. С. Выготский, существует педагогическое явление, называемое «понятийной пустотой». Оно заключается в том, что «многие учащиеся усваивают слова и целые выражения и, казалось бы, способны вполне осмысленно рассказывать об изученном. Однако в действительности – это «симуляция», «имитация» понимания, бездумное усвоение слов, голый вербализм. За словами у них нет понятий. Они могут лишь повторять заученное, но не осмысленно его применять» [8]. При решении задач, связанных с математическим моделированием, особенно в условиях неполного знания о законах, управляющих явлением, конкретность истины выступает в своем наиболее полном, обнаженном виде, не допуская никаких формальных и тем более бессмысленных утверждений.

Накопленный опыт преподавания физики и научно-методические исследования показывают, что с учетом возрастных особенностей и уровня развития и подготовки учащихся, общенаучные методологические знания можно успешно формировать уже в рамках школьного курса физики [3; 9; 10]. При этом возможно развитие определенных черт парадоксальности мышления обучаемых. В плане организационных форм такой деятельности можно указать на проблемное обучение, исследовательский метод, проектный метод и другие перспективные педагогические приемы. При этом слагаемыми творчества являются нестандартный подход к решению интересующей проблемы на основе синтеза точного знания и высокоразвитой интуиции, единство бессознательного и сознательного.

Наиболее эффективный путь развития творческих способностей это решение нестандартных задач, когда отсутствуют удовлетворительные алгоритмы решения. Именно такие задачи вызывают наибольший интерес у учащихся с познавательной точки зрения, способствуют активизации их творческой деятельности, требуют проявления парадоксальности мышления. Это в пер-

вую очередь связано с особенностями возрастной психологии школьников, со стремлением к неизвестному, к самостоятельному поиску решения проблемы и, в конечном счете, к самосознанию и самоутверждению личности.

В рамках излагаемого подхода к решению физических задач и вообще, к анализу незнакомой, непонятной ситуации парадоксальность мышления может проявляться, в частности, при определении границ применимости используемых физических представлений. Эта задача, всегда подразумеваемая в рамках любых подходов к решению физических задач, обычно не имела принципиальной остроты, поскольку в пределах стандартных методик решение проводится в рамках определенной, заранее выбранной и указанной в условии задачи (пренебречь тем-то) физической модели, границы применимости которой также известны. Учащемуся требовалось лишь предъявить соответствующие знания, а не умение находить эту границу.

Далее, гораздо более представительной становится роль этапа выбора языка для описания явления или процесса, необходимого для построения вербальной модели. Здесь по существу речь идет о выработке глубокого физического понимания, требования к которому оказываются более высокими, чем при обычном подходе. В этой ситуации особенно актуально звучит мнение Э. Ферми о том, что «в физике нет места для путанных мыслей и физическая сущность действительного понимаемого вопроса может быть объяснена без помощи сложных формул» [11].

Парадоксальность мышления хорошо иллюстрируется мнением Н. Бора о том, что физическая картина явления и его математическое описание в определенном смысле дополнительны [12]. Действительно, создание допускающей ясное понимание физической картины (т.е. физической модели) явления требует пренебрежения многими деталями и потому объективно уводит от математической точности описания. Наоборот, попытка точного математического описания (в смысле количественного совпадения результатов расчетов с экспериментальными данными) затрудняет ясное понимание. Поэтому на вопрос «Что дополнительно понятию истины?» Н. Бор ответил: «Ясность» [12]. Психологические трудности, которые здесь могут встречаться, хорошо иллюстрируются мнением того же Н. Бора о том, что «высшая мудрость должна быть обязательно выражена такими словами, смысл которых нельзя понять однозначно» [12]. Эти же слова позволяют обозначить еще один важный оттенок понятия «парадоксальность физического мышления».

*Можно выделить три важных психологических момента, с которыми приходится сталкиваться в процессе обучения физике и которые могут и должны являться ключевыми моментами в процессе развития парадоксальности мышления. Все эти моменты однозначно следуют из самого понятия парадоксальности мышления.*

**Первый из этих моментов** связан с повторным обращением к физическим представлениям и законам на этапе проведения анализа и расчета уже

построенной математической модели явления, т. е. при рассмотрении, казалось бы, чисто «математической» задачи. *Второй важный психологический момент* связан с определенным расширением взглядов и представлений о способах и значений использования частных и предельных случаев при решении различных задач. Парадоксальность ситуации здесь связана с тем, что иногда разбор частного или предельного случая позволяет сразу высветить всю сложную проблему в целом и указать пути ее решения, а иногда, наоборот, разбор независимой задачи, являющейся частным или предельным случаем другой, более сложной задачи, приводит к неверным результатам именно из-за предельного, неадекватного упрощения реальной ситуации.

Осознание нетривиальности проблемы частных и предельных случаев может служить очень эффективным фактором развития той стороны научного мышления, которая связана с его парадоксальностью. Наконец, третий момент лучше всего выражается словами нобелевского лауреата по физике Ф. Андерсона: «Очень часто упрощенная модель проливает больше света на то, как в действительности устроена природа явления, чем любое число вычислений из первых принципов (ab initio) … В конце концов, идеальный расчет просто копирует природу, а не объясняет ее» [12]. Истинное, глубокое понимание модельного характера всех научных знаний о природе формирует черты мышления, которые помогают избегать психологических тупиков исследования при неудачном использовании какой-либо конкретной модели.

**Библиографический список**

1. **Кондратьев, А. С.** Физическое понимание и его уровни. Вестник Северо-Западного отделения РАО. Вып. 2. СПб, 1997. – с.140–148.

2. **Кондратьев, А. С.**, Филиппов, М. Э. Физические задачи и математическое моделирование реальных процессов. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.

3. **Бубликов, С. В.**, Кондратьев, А. С. Методологические основы решения задач по физике в средней школе. Учебное пособие. СПб.: Образование, 1996.

4. **Методические** рекомендации по решению задач по механике векторным методом. Сост. С. В. Бубликов, М. П. Голубовская, А. С. Кондратьев и др. Л., 1989.

5. **Бутиков, Е. И.**, Кондратьев, А. С. Физика. Книга 1. Механика. М.: Физматлит, 1994; 2000; 2001; 2004.

6. **Методические** рекомендации к изучению законов сохранения импульса и энергии. Сост. А. С. Кондратьев, И. Б. Горбунова Л., 1989.

7. **Бутиков, Е. И.**, Быков, А. А., Кондратьев, А. С. Физика в примерах и задачах. М.: Наука, 1989; СПб.: Лань, 1999.

8. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982.

9. **Извозчиков, В. А.** Методологические знания как основа учебно-воспитательной деятельности. Л., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986.

10. **Кондратьев, А. С.**, Петров, В. Г., Уздин, В. М. Методология физической теории в школьном курсе физики. Инта, 1994.

11. **Понтекорво, Б.**, Покровский, В. Энрико Ферми в воспоминаниях учеников и друзей. М.: Наука, 1972.

12. **Мигдал**. Квантовая физика и Н. Бор. М.: Знание, 1987.

*УДК 78(07)-057.874*

***Е. П. Гончарова***

# ПРОФИЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Очевидно, что образовательная система как социальный институт развивается в контексте экономических трансформаций в жизни общества. Сегодня образование ориентируется на перманентное восприятие и внедрение нового в профессиональную жизнь. Современные требования общества к специалисту ориентированы на высокий профессиональный уровень, который может быть обеспечен при условии качественной подготовки. Все чаще исследователи подчеркивают необходимость опережающего характера образования, детерминированности его будущим [1]. Появление рынка образовательных услуг на территории постсоветского пространства вызвано следующими факторами: вхождением национального профессионального образования в мировую обучающую среду; гуманистической направленностью профессионального образования, призванного обеспечить индивидуальное развитие специалиста и его удовлетворительную социальную внедренность [2].

*Специфика музыкально-педагогического образовательного процесса (в частности, его психофизиологический аспект, связанный с возрастными особенностями) состоит в прямой зависимости эффективности высшего обучающего звена от начальной музыкальной подготовки.* Продуктивность высшего музыкально-педагогического образования зависит от таких показателей, как уровень довузовской подготовки и ее непрерывность. Отметим, что уровень довузовского обучения (качественный показатель) и его непрерывность (процессуальный показатель) находятся в тесной взаимосвязи, которая характеризует преемственность как важнейший принцип музыкально-педагогического образования. Мировой образовательный опыт показывает, что эффективность довузовского этапа подготовки специалиста может быть обеспечена с помощью *профилизации* обучения на старшей ступени школы [3].

Однако следует констатировать, что вопросы профильного музыкального

обучения (как в Беларуси, так и в России) остаются недостаточно разработанными и нуждается в дополнительном рассмотрении. Анализ музыкально-педагогической образовательной ситуации в Беларуси показывает, что появление так называемых учебных заведений нового типа – гимназий, лицеев, учебных комплексов «детский сад – школа», «гимназия – колледж» и т. д. – носит эксклюзивный характер и не рассчитано на учащихся общеобразовательных школ с эстетическим (музыкальным, музыкально-хоровым и т. д.) направлением. Возникает потребность в создании образовательной структуры, могущей охватить в массовом порядке этот контингент учащихся, среди которых есть немало способных детей (только в г. Минске количество таких школ приближается к 70).

Изучение ситуации последних лет в музыкально-педагогическом образовании Беларуси показало, что традиционно стабильная ранее система «школа – ссуз – вуз» (мы рассматриваем школы с эстетическим, музыкальным и др. направлениями, музыкальные отделения педагогических училищ (колледжей) и музыкальные факультеты (отделения) вузов, находящиеся в структуре Министерства образования) претерпевает изменения, связанные с возникновением таких социальных явлений, как рынок труда и рынок образовательных услуг. В системе «школа – ссуз – вуз» начальное и высшее звенья активизируют свое развитие, тогда как в средних специальных учебных заведениях (педагогические училища и колледжи) ситуация складывается иначе, поскольку характеризуется такими объективными факторами, как: 1) низкий уровень конкурентоспособности выпускника ссуза по сравнению с выпускником вуза; 2) реструктуризация ссузов, т.е. вхождение их в структуру региональных университетов с единым планом набора, финансированием и т. д. Эти два взаимосвязанных фактора привели к тому, что нередко выпускник школы отдает приоритет непосредственному поступлению в вуз, минуя среднее специальное образовательное звено.

**Профильное музыкальное обучение позволит старшекласснику не только качественно подготовиться к поступлению в вуз, но и сделать осознанный выбор будущей специальности (как основной, так и дополнительной) на основе реализации своих задатков, возможностей и притязаний.**

***Профильное музыкальное обучение (вводимое в Беларуси с 2008 г.) способно реализовать следующие современные образовательные тенденции: а) охват рынком образовательных услуг не только профессиональной, но и общеобразовательной сфер; б) конкретизация государственного бюджетного финансирования общего среднего образования; в) повышение качества*** **предпрофильной подготовки учащихся школ.**

Эффективность профильного музыкального обучения зависит от готовности учебного заведения к внедрению инноваций. Инновационная работа в школе (гимназии) должна планироваться в соответствии с состоянием содержательных, кадровых, материальных, финансовых ресурсов школы. Этот

этап инновационной деятельности школы можно назвать ***диагностическим.***

Следующий шаг можно определить как ***стратегический***. Стратегия школы, как генеральная идея, позволит педколлективу выбрать главное направление в реализации профильного музыкального обучения. Согласно теории Игоря Ансоффа [4], руководитель школы может предпочесть один из трёх путей:

1) управление на основе контроля исполнения (постфактум);

2) управление на основе проведения изменений; темп изменений ускорился, однако позволяет предвидеть потенциал и опасности внешнего окружения, что учитывается при разработке стратегического плана;

3) управление на основе гибких экстренных решений; многие важные задачи требуют настолько стремительного решения, что их невозможно вовремя предусмотреть.

Исследователями выделяется более двадцати типовых стратегий и разнообразное количество их модификаций [4].

*Все стратегии можно сгруппировать по четырём основным направлениям: роста (наступления), укрепления (обороны), интеграции (фокусирования), сокращения (ликвидации).*

*Стратегия роста (наступления)* характеризуется единомоментным введением в школе нескольких уклонов в рамках музыкального профиля (например, музыкально-инструментальный и музыкально-хоровой). До появления нормативных документов (сентябрь 2007 г.) художественно-эстетическая профилизация осуществлялась в Республике Беларусь в экспериментальном порядке с ориентиром на конкретный факультет вуза (например, музыкально-педагогический факультет БГПУ) [5].

*Стратегия укрепления (обороны)* – способность школы зафиксировать достигнутые ранее успехи и стабильно развиваться только в этом направлении, например:

а) в школе с одним из уклонов (музыкально-инструментальный, музыкально-хоровой и т. д.) открывается профильный класс с этим же уклоном и продолжается работа, которая велась уже много лет, но с привлечением 11-х и 12-х классов (модель внутришкольной профилизации). При этом увеличение учебной нагрузки позволит руководителю повысить творческий потенциал педагогического коллектива, привлекая к работе новые кадры;

б) в школе остается только предпрофильное обучение, т. е. продолжает функционировать один или несколько уклонов в объеме базовой школы. Учащиеся, желающие получить профильную подготовку, могут это сделать на базе других образовательных учреждений (модель сетевой профилизации).

*Стратегия интеграции (фокусирования*) предполагает введение профильного музыкального обучения только по одному уклону и в одном экспериментальном классе. Все нововведения внедряются поэтапно, в течение нескольких лет (модель внутришкольной профилизации).

*Стратегия сокращения (ликвидации)* – школа отказывается от профиль-

ного музыкального обучения на старшей ступени в своих стенах и заключает договоры с другими образовательными учреждениями, используя их ресурсные возможности (модель сетевой профилизации).

Реализация избранной руководителем школы стратегии осуществляется на третьем, ***внедренческом этапе***. Готовясь к внедрению стратегических позиций, директор обязан предвидеть необходимость:

– формирования соответствующей мотивации педагогического состава;

– создания доброжелательной и конструктивной атмосферы в коллективе;

– реорганизации структурных составляющих образовательного учреждения.

На внедренческом этапе руководитель обязан предвидеть возможное появление препятствий, с тем чтобы продемонстрировать готовность к их преодолению и нейтрализации негативных последствий. Экспериментальная апробация профильного музыкального обучения выявила возможность возникновения таких препятствий, как:

1) стереотипность мышления региональных руководителей образовательной системы, что тормозит процесс внедрения инноваций;

2) нежелание отдельных руководителей школ "потерять" перспективных учащихся в старших классах, что приводит к сбоям в организации сетевой профилизации;

3) инертность членов педагогического коллектива и, как следствие, негативное отношение к самой идее профильного обучения;

4) информационная и психологическая неготовность родителей к принятию профильного обучения, к пониманию его преимуществ и перспектив;

5) неадекватное понимание профильной подготовки учащимися, стремящимися получить набор знаний и навыков, достаточных лишь для поступления в вуз, но не для осознания своего профессионального выбора [5].

Подчеркнем значимость организации *взаимодействия школы с вузом* (факультетом, отделением) музыкальной направленности. Сотрудничество школы с вузом открывает качественно новые перспективы развития музыкального профильного обучения в таких сферах, как нормативная, научно-исследовательская, учебно-методическая, концертно-исполнительская, презентационная, профориентационная. В рамках взаимодействия с вузом школа приобретает возможность:

– решать кадровые вопросы (приглашать для работы в профильном классе профессорско-преподавательский состав);

– повышать уровень учебно-методического оснащения профильной музыкальной подготовки (спецкурсы, авторские учебные программы, контрольные «срезы», мастер-классы, открытые уроки и т. д.);

– стимулировать научно-исследовательскую работу учащихся и педагогов (участие в районных и городских научных конференциях школьников, внедрение научных разработок в учебно-воспитательный процесс профильного класса и пр.);

– активизировать результативно-творческие возможности учащихся и педагогов (музыкальные гостиные, концерты, фестивали, конкурсы и т. д.).

В условиях активного взаимодействия с вузом школе легче выйти на четвёртый, ***рефлексивный этап*** перехода на профильное музыкальное обучение. Научный анализ результатов внедрения профильного музыкального обучения поможет руководителю школы сделать выводы и наметить, при необходимости, конструктивные шаги по корректировке существующей ситуации.

Одним из возможных путей повышения качества подготовки в профильном музыкальном классе является внедрение новых методик. Наша методика разработана с учетом насущной потребности массовой школы в замене традиционной знаниевой направленности учебно-воспитательного процесса на личностно ориентированное образование, призванное раскрывать и совершенствовать индивидуальность ученика [5]. В работах по педагогике индивидуальности выделяются семь сфер человека – *интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, сфера саморегуляции, предметно-практическая и экзистенциальная* [6]. Считаем правомерным дополнить перечень составляющих индивидуальности *этической сферой*. Последняя характеризуется морально-нравственными устоями человека, определяя его поведение и направляя его поступки.

В современных исследованиях подчеркивается, что основы творческих способностей присущи каждому человеку, но для их развития нужны определенные условия. Творческая индивидуальность ученика может успешно развиваться в процессе общения с музыкальным искусством.

Наша методика призвана развить творческую индивидуальность ученика в условиях профильного музыкального обучения через совершенствование ее восьми сфер – ***мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, этической, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной.*** Методика основывается на выполнении учащимися оригинальных заданий в рамках предмета «Концертмейстерский класс», синтетичность которого заключается в охвате инструментально-исполнительских навыков, вокальных возможностей, умений владеть дирижерским жестом, а также способностей подбора по слуху, чтения с листа, аккомпанирования, транспонирования, игры в ансамбле и сочинения музыки. Это позволяет учащемуся профильного музыкального класса в процессе выполнения оригинальных заданий, знакомясь с профессиональными компетенциями будущей специальности учителя музыки, раскрывать свою творческую индивидуальность во всей многогранности ее сфер. Процесс выполнения оригинального задания делится нами на четыре периода. Каждый период дополняется подготовительной стадией, необходимой для активизации той или иной сферы с помощью эффективных средств.

*1 период*. Поиск идеи будущего музыкального произведения, мысленная и словесная констатация музыкального образа. На подготовительной стадии рекомендуем активизацию интеллектуальной и эмоциональной сфер.

*2 период*. Поиск оригинальной интонационной основы констатированного музыкального образа. На подготовительной стадии рекомендуется активизировать мотивационную и предметно-практическую сферы.

*3 период*. Создание новых оригинальных средств и форм для выражения музыкального смысла предполагаемого образа. С точки зрения музыкальной семантики – это поиск оригинальных форм и средств выражения музыки. В плане музыкального синтаксиса – обнаружение новых комбинаций известных звукоформул, в результате чего достигается новый музыкальный смысл. С точки зрения композиционного решения – появление привычных звуковых формул в новых контекстах. На подготовительной стадии рекомендуем активизировать мотивационную и предметно-практическую сферы.

*4 период*. Оттачивание формы музыкального произведения, совершенствование отдельных деталей, оформление итогового варианта. Верификация творческой работы перед публикой. Подготовительная стадия предполагает активизацию сфер: саморегуляции, волевую, экзистенциальную.

Результаты нашего эксперимента доказали, что в условиях профильного музыкального обучения может быть достигнут высокий уровень развитости творческой индивидуальности учащихся – будущих педагогов-музыкантов.

Таким образом, эффективное внедрение в практику учреждений общего среднего образования профильного музыкального обучения востребовано в современных условиях рынка образовательных услуг на территории постсоветского пространства.

**Библиографический список**

1. **Бондаревская, Е. В.** Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

2. **Буйко, Т. Н.** Обеспечение качества образования в высшей школе: организационно-управленческий аспект / Т. Н. Буйко, В. А. Капранова. – Минск: НИО, 2000. – 62 с.

3. **Рыжаков, М. В.** Профильное обучение в зарубежных странах / М.В.Рыжаков // Профил. шк. – 2003. – № 1. – С. 49–56.

4. **Как построить** профильную школу: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / В.Ю. Кричевский [и др.]. – СПб: филиал изд-ва “Просвещение”, 2005. – 159 с.

5. **Гончарова, Е. П.** Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е. П. Гончарова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 416 с.

6. **Гребенюк, О. С.** Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.

# РАЗДЕЛ X
# ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*УДК 374.6*

***Е. В. Лопанова***

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Термин «профессиональное мышление» в практический и научный обиход стал входить сравнительно недавно в связи со значительной интеллектуализацией всего общественного труда, вызванного научно-технической революцией. Понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах. В одном смысле – это высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, (особенности мышления, выражающих его «качественный» аспект). В другом смысле – это особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности (предметный аспект). Но чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-особому видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытиям нового.

Такой подход к профессиональному интеллекту, по мнению Д. В. Вилькеева [1], требует от педагогики разработки специальных информационных моделей для организации профессионального обучения, т. е. передачи системы профессионально востребованных знаний и организации их усвоения. Цель такого подхода – формирование системного мышления как способности видеть предмет изучения с разных позиций и решать связанные с его усвоением задачи творчески, самостоятельно, на уровне ориентировки во всем комплексе связей и отношений. Системная ориентировка в предмете имеет важное значение для решения эвристических задач, с помощью которых специалист может предвосхищать возможный результат и планировать достижение цели со значительным сокращением пути к ней.

Смена образовательных парадигм, растущая вариативность образовательной среды, открытость образовательного пространства, приводящая к сосуществованию различных образовательных моделей и технологий – все это достаточно резко меняет представление о том, какие качества современного педагога стоит считать действительно значимыми. К числу таких значимых

качеств педагога относят профессионально-педагогическое мышление [2].

**Под профессионально-педагогическим мышлением мы понимаем интегральное, многоуровневое отражение и преобразование в обобщённом виде объективных характеристик педагогического процесса, детерминируемых его целями и задачами, личностными особенностями его участников.**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования профессионального педагогического мышления позволяет говорить о том, что целый ряд мыслительных действий, специфичных для профессии учителя, не формируется в традиционном учебно-воспитательном процессе высшей школы; стихийное же развитие профессионального мышления будущего специалиста малоэффективно (Д. В. Вилькеев, 1990, Н. В. Кузьмина, 1990, М. М. Кашапов, Ю. К. Корнилов, 2003, Л. М. Митина, 2004, А. А. Орлов, 1995, Е. К.Осипова, 1978 и др.).

*Среди причин недостаточного проявления внимания к проблеме формирования профессионального педагогического мышления можно выделить следующие:*

• профессиональное мышление учителя не рассматривается специалистами вуза как одна из системообразующих характеристик личности и, таким образом, не является конечной целью подготовки учителя;

• в преподавании психолого-педагогических дисциплин отсутствует (за исключением некоторых вузов) система, направленная на формирование педагогического мышления студентов. Оторванность курсов психологии и педагогики от актуальных проблем учебно-воспитательного процесса школы детерминирует разрыв между теоретическими знаниями и навыками их использования в практической деятельности;

• преподавание специальных дисциплин осуществляется на репродуктивном уровне, с позиций «чистой науки» («если учитель предмет знает, то и преподавать его он сумеет») и, следовательно, не решает проблем формирования педагогического мышления;

• возможность студенческих педагогических практик не используется для решения задач формирования профессионального мышления учителя;

• отсутствует система методов обучения, позволяющих активно включать педагогическое мышление в самостоятельную деятельность будущих учителей.

В результате они оказываются не способными творчески применять полученные в вузе знания в школе при решении различных педагогических проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания. Быть готовым к работе в школе – это значит уметь правильно и своевременно решать те практические проблемы, которые почти каждый день ставит перед учителем и классным руководителем школьная жизнь. Таким образом, профессионализация мышления учителя носит стихийный характер и требует изменения подходов не только в профессиональной подготовке будущих специалистов

в педвузе, но и целенаправленной работы в системе повышения квалификации педагогов.

На наш взгляд, попытки изменения системы образования носят в основном организационно-методический, в меньшей степени содержательно-технологический характер, не затрагивают основ существующего образования. В то же время масштаб, глубина и сущность кризиса образования требуют активизации педагогической науки в поиске ответов на запросы времени, причем главным в этом процессе становится опора на собственные ресурсы.

Образование соответственно его функциям в обществе можно рассматривать с двух позиций:

1) как воспроизводство культуры и запечатленных в ней норм деятельности;

2) как механизм развития человека, людей, общества в целом.

Первой позиции отвечает теоретическая («знаниевая») модель образования, второй – универсальная («компетентностная»). В первом случае образование обеспечивает трансляцию культурно-исторического опыта между поколениями. Ее результатом является воспроизводство у людей знаний, умений и навыков, необходимых для реализации существующих в обществе функций (культурных, социальных, экономических и др.). Эта модель образования соответствует обществу традиционного типа.

Согласно другой позиции, образование является механизмом развития общества, реализуемым через подготовку людей к инновационной деятельности путем развития их сознания. И здесь образование обеспечивает не только присвоение индивидами культурно-исторического опыта, но и обретение ими способности к освоению и проектированию новых типов деятельности и отношений между людьми. Такое представление соответствует «компетентностной» модели образования, характерной для динамического общества.

Если в первом случае образование рассматривается как узкая отрасль социальной практики, то во втором его следует рассматривать как всеобщую форму развития индивида, а через него – и общества. Данным подходам соответствуют разные концепции образования и, конечно же, конкретные программы деятельности. Так, существующая образовательная практика в основном ориентируется на первую модель. Попытки реформирования практики образования путем отдельных инноваций, вносимых извне, не влекут за собой качественного ее изменения, создания новых типов деятельности. Прошлые образцы жизни, мышления, культуры уже не предопределяют однозначно перспективы будущей жизни подрастающих поколений. И в этом случае образовательная практика выступает как объект воздействия [7].

Необходимым условием реализации названной задачи является «выращивание» носителей и реализаторов компетентностной модели образования. Подготовка людей к инновационной деятельности возможна на основе использования существующего кадрового потенциала образовательных

институтов путем «выращивания» нового индивидуального и коллективного мышления в коллективной деятельности педагогов, базирующейся на сотрудничестве и взаимообучении.

Соответствующие изменения должна претерпеть и система повышения квалификации, выполнявшая до сих пор функцию повышения квалификации работников образования лишь в рамках предметно-профессиональной области каждого специалиста, что обеспечивало функцию воспроизводства и поддержания на определенном уровне существующей образовательной практики. Изменение социального заказа образованию требует от системы повышения квалификации изменения целей образовательной деятельности, при этом функции воспроизводства уступают место функциям развития, которые предусматривают подготовку работников системы образования, обладающих инновационным мышлением, способностями к преобразовательной деятельности. В этой связи актуальной становится разработка нового содержания повышения квалификации, педагогических технологий, соответствующих ценностям и целям образования.

В разнообразном, динамичном и противоречивом мире перед человеком постоянно возникают нестандартные задачи, решение которых предполагает умения строить и анализировать собственные действия, при этом деятельность по известному образцу чаще всего неприемлема. Однако в учреждениях системы повышения квалификации не осваиваются должным образом способы и приемы анализа разных ситуаций. Вместо умений, необходимых человеку в жизни, у них формируются навыки-автоматизмы, связанные с выполнением достаточно простых операций, пригодных для узкого круга условий и ограничивающих понимание новых ситуаций, а значит, затрудняющих осмысление и перестройку собственных способов деятельности [8].

Перевод содержания и способов образования на интенсивный путь может быть осуществлен при использовании принципов деятельностного подхода в образовании. Этот подход ориентирует не только на усвоение ЗУНов, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала личности.

Деятельностный подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения, наконец, бесполезности самих ЗУНов, которые не реализуются в деятельности. Деятельность обучающегося – основной фактор его развития, его самоопределения. Содержание образования – это неразрывное, органическое единство двух компонентов – ориентирующего в культуре и творчески-деятельностного. Источником формирования содержания образования в универсальной модели образования являются основные сферы самоопределения личности.

В свете деятельностного подхода к образованию особое значение приобретают формы и методы активного и творческого обучения; разные формы проблемного обучения, исследовательские, проектные, проектно-

конструкторские и другие методы. Это не исключает информационного объяснения, использования методик программно-алгоритмического типа, но приоритет в новой методической системе отдается не им. Новая методическая система преодолевает и засилье фронтальных форм учебной работы, и монологической системы обучения.

С позиций общей теории деятельности понятия «профессия», «профессионал» определяются функционально на противопоставлении понятию «специалист». Специалист – это носитель конкретных знаний, умений и навыков, которые могут бесконечно совершенствоваться. Но предельной рамкой их развития выступают служебные функции (позиции), определенные структурой производства. Профессионал же знает содержание деятельности разных специалистов, способен реализовать целостную деятельность (системы деятельностей). Профессионал формируется не в процессе обучения, а в процессе самоопределения и может существовать только в профессиональном сообществе.

В соответствии с этим различением профессионал определяется как специалист, умеющий управлять своей деятельностью как целостной, «программировать развитие своей профессии и свою специальную деятельность, вести авторский надзор за результатами использования продуктов своего труда смежниками, он должен уметь нормировать собственную работу и «снять» с нее методику, провести, в случае необходимости, исследование и подготовить учеников... Иначе говоря, он (наряду со специальными знаниями, навыками и умениями) должен уметь мысленно двигаться по позициям, соответствующим перечисленным ранее типам деятельности, и, по мере необходимости, работать в любой из них [6].

Такое понимание профессионализма переакцентирует образовательную деятельность системы повышения квалификации с узкоспециальной подготовки педагогических кадров на их оснащение профессиональными нормами деятельности и мышления, которые включают также и овладение способами выхода за рамки простого функционирования с ориентацией на развитие собственной профессиональной деятельности.

Динамической характеристикой понятия «профессионализм» выступает категория «квалификация». Мы говорим о «повышении квалификации». При этом под повышением квалификации обычно подразумевается обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации.

В рамках системно-деятельностного подхода понимание квалификации в деятельности связано со способом отношения к важным социокультурным тенденциям развития в данной социальной и общественно-исторической формации, а также с формами учета и использования этих глобальных тенденций в организации повышения квалификации. Квалификация в деятельности определяется как особая надстройка над деятельностью, отражающая:

а) способы отношения к самой деятельности;

б) способы организации-реорганизации этой деятельности;

в) формы подключения этой единичной деятельности к сложным системам коллективной и кооперативной деятельности.

Таким образом, развитие профессиональной деятельности требует изменения квалификации.

Цели повышения квалификации, в отличие от целей среднего специального и высшего образования, заключаются не столько в обеспечении слушателя нормами профессиональной деятельности, сколько в изменении уже существующих норм. В случае обеспечения функционирования образовательных институтов в данном режиме целью повышения квалификации будет коррекция норм профессиональной деятельности относительно заданных. При необходимости деятельности образовательных институтов в режиме развития целью повышения квалификации будет перенормирование (замена норм) профессиональной деятельности.

Изменение целей и ценностей образования влечет за собой не только изменение характера образовательного процесса, но позиции и роли педагога в этом процессе. Это предусматривает изменение структуры, содержания и стиля педагогической деятельности.

Особенность изменений педагогической деятельности адекватно преобразованию педагогической практики заключается в том, что эти изменения должны обеспечивать переход от умений ситуативного управления учебной деятельностью к проектно-технологическому и ситуационному, рефлексивному управлению. В этой связи усиливается роль управленческой деятельности в структуре деятельности педагога.

Личностно-деятельностный подход в повышении квалификации основывается на следующих положениях: признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса; ориентация на субъективный профессиональный опыт специалистов и учет их индивидуально-психологических особенностей; актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворение потребности личности в саморазвитии и реализации себя.

В процессе повышения квалификации осуществляется как типизация способов деятельности, так и их ситуационная адаптация. Таким образом, целью профессиональной подготовки педагогов становится обогащение опытом деятельности, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого обучаемого. Ключевым моментом в психолого-педагогической подготовке учителя к осуществлению развивающего педагогического процесса можно считать проектирование и организацию соответствующей образовательной среды, в которой реально воплощены основные принципы личностно-развивающего образования.

Профессионально-педагогическое образование, адекватно отражающее образовательную политику, тесно связывая подготовку, повышение квалификации и профессиональную переподготовку, в настоящее время, в новых

социально-экономических условиях должно выйти на качественно новый уровень развития. Его суть состоит в реализации идеи непрерывности образования на основе личностно-деятельностного подхода, при этом возможны три направления движения человека в образовательном пространстве:

– совершенствование профессиональной квалификации, профессионального мастерства без изменения формального образовательного уровня;

– поступательный подъем по ступеням и уровням профессионального образования;

– совершенствование профессиональной квалификации, связанное со сменой профиля образования в соответствии с потребностями и возможностями личности, социально-экономическими условиями в обществе.

Все эти направления профессионального развития личности должны обеспечиваться системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Процесс преобразования системы повышения квалификации кадров образования требует, прежде всего, определения методологического подхода, на котором он строится.

Сегодня различают две стратегии образования: - образование как процесс и результат освоения определенного стандартизированного содержания образования в форме знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций;

– образование как непрерывный процесс развития, становления личности: формирование потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы, познавательной способностей, социально и профессионально важных качеств.

Первая стратегия, по мнению Д. Г. Левитеса, ориентирована на цели – планируемые результаты (обученность), вторая – на цели-векторы (обучаемость, самоактуализация, социализация и т. п.) [4].

Очевидно, что эти две стратегии взаимно дополняют друг друга. Доминирует и определяет миссию образования, конечно, первая. Именно образовательный процесс, направленный на достижение эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально спроектированного содержания и результата, оцениваемого по конкретным критериям, позволяет управлять качеством образования. Для реализации первой стратегии образования существуют стандарты, учебные планы и программы, формы, методы и средства обучения, а также способы оценки результатов обучения.

Реализация второй стратегии, по мнению Э. Ф. Зеера [3] и содержательно, и технологически не проработана, результаты образования плохо поддаются количественному и квалиметрическому (качественному) контролю, направлены на отдаленные перспективы, решение глобальных образовательных проблем.

Основываясь на исследовании взаимосвязи учебной деятельности и профессионального развития личности, рассмотрим целесообразность использования этих моделей образования на разных этапах профессиональной

подготовки учащихся [3].

Начальный этап. Условия обучения в профессиональной школе любого уровня требуют от обучаемых умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться. Важно сформировать целостную структуру деятельности учения во взаимосвязи всех составляющих ее компонентов. Умение учиться можно определить как степень овладения способами учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков. Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки – когнитивно ориентированная. Начальный этап является базовым для последующего основного этапа.

Основной этап характеризуется выполнением преимущественно учебно-профессиональной деятельности, наиболее важной особенностью которой является решение учебных задач профессионального характера. Цель данного этапа – научить обучаемых решению учебно-профессиональных задач. Главное – формирование умений и обобщенных способов действий, так называемых ключевых компетенций. Предпочитаемая модель образования на этом этапе – деятельностно ориентированная.

Заключительный этап. Профессиональное развитие личности обучаемых и формирование их деятельности на заключительном этапе строятся на базе уже сформированных на предыдущих этапах обучения учебно-профессиональных умений и личностных качеств. Специфика этого этапа, на котором доминирует учебно-профессиональная деятельность, заключается в следующем: формы подготовки приближены к видам будущей деятельности, новообразования, приобретаемые на данном этапе, профессионализируются. Цель этого этапа – научить самостоятельно определять и решать профессиональные задачи. Следует предусмотреть формирование таких учебно-профессиональных умений, как планирование и организация своей профессиональной деятельности, ее анализ и коррекция, решение профессиональных задач, выявление проблем в своей профессиональной деятельности и путей их решения, умение строить взаимоотношения в профессиональных группах, анализ профессионально-педагогических ситуаций. На этом этапе предпочтение должно быть отдано личностно ориентированному обучению.

Представляется логичным построение процесса повышения квалификации педагогов по этой же схеме: на начальном этапе – когнитивно ориентированное обучение, на основном этапе – деятельностно ориентированное, на заключительном – личностно ориентированное обучение.

Рассмотрим такое построение повышения квалификации на примере проблемного курса для педагогов «Личностно-деятельностные технологии обучения». На первом этапе организуется освоение теоретических аспектов использования личностно-деятельностных технологий в образовательном процессе: актуализация знаний о современных образовательных парадигмах, технологическом подходе в обучении, знакомство с сущностью технологий, обоснование выбора технологии для практического применения. Кроме того, обязательной становится актуализация знаний педагогов о целеполагании в

образовательном процессе (в том числе уточнение понятие диагностичной постановки цели, коль скоро речь идет о технологии), формах и методах обучения, способах обратной связи, т. д.

На втором этапе полученные и актуализированные знания должны стать умениями, и поэтому педагоги разрабатывают технологические карты в рамках выбранной технологии, а затем проводят уроки, которые записываются для последующего анализа.

На третьем этапе – рефлексивном – идет анализ проведенных уроков, определяются стратегии действий каждого педагога по овладению, осмыслению и внедрению технологий в практику профессиональной деятельности. Превращение деятельности в личностнообразующую определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности. А. Н. Леонтьев [5] показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности. Личностный смысл деятельности обусловливает ее активность, а уровень активности субъекта деятельности определяет личностно развивающий характер. Э. Ф. Зеер назвал этот вид деятельности доминантным, в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности.

Реализация развивающей функции профессионального образования, в том числе и дополнительного, во многом определяется используемыми педагогическими технологиями. Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии. Коль скоро речь идет о развивающем образовании, то требуются и адекватные технологии. Поэтому на любом этапе, включая этап когнитивно ориентированного обучения, должны использоваться личностно-деятельностные технологии, которые ориентированы на достижение целей:

– актуализация профессионально-личностного потенциала;

– профессиональное развитие личности;

– формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;

– приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

– обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

К таким технологиям мы относим:

– интерактивные способы обучения. К ним относятся имитационные, ролевые и деловые игры, позиционное обучение, технологии развития критического мышления, дискуссии. Эти технологии позволяют существен-

но повысить познавательную активность слушателей, что способствует значительному росту их компетентности, а также помогает развить такие профессионально значимые компетенции как способность формулировать проблему, инициативность, самостоятельность, умение работать в команде;

– тренинги корпоративности, повышения социально-профессионального статуса, профессионального самосохранения, социально-профессиональной адаптивности, ведения переговоров. Они дают возможность развивать многие ключевые квалификации и компетенции специалистов;

– развивающая диагностика – диагностика проблем развития организации, социального и профессионального потенциала специалиста. Эта технология позволяет значительно повысить мотивацию профессионального роста, сформировать адекватную самооценку;

– группы развития организации. Группы развития решают тактические профессиональные проблемы. Предложения, проекты тщательно анализируются, оцениваются экспертами, внедряются в практику образования. Положительное значение групп развития заключается в том, что участие в их работе приводит к консолидации ведущих специалистов вокруг инновационных проектов образования, сводит до минимума сопротивление нововведениям, усиливает корпоративность педагогов, способствует развитию чувства сопричастности к делам образовательного учреждения;

– обучение, ориентированное на действие. Обучаемым предлагается реальная производственная проблема или ситуация. В процессе анализа и поиска оптимального решения развиваются такие важные для педагога компетенции как мотивация достижений, гибкость мышления, корпоративность и ответственность.

Достоинством этих личностно развивающих технологий является эмоциональная и интеллектуальная насыщенность занятий, инициирующая перестройку сознания специалиста и коррекцию его профессионально-педагогического мышления.

В реализации личностно развивающих технологий обучения взрослых принципиально важным становится характер общения и взаимоотношений обучаемых и педагога. Обучение строится так, чтобы постоянно в группе возникали дискуссии. Слушатель должен находиться в постоянной готовности задать вопрос по ходу рассуждения педагогу или другому обучаемому. В основе обучения фактически заложено диалоговое общение не только между преподавателем и обучаемыми, но и между слушателями. Технология обучения взрослых предполагает сочетание самых разных способов взаимодействия на учебных занятиях, в основе которых лежит индивидуальное приобретение и присвоение знаний.

**Библиографический список**

1. **Вилькеев, Д. В.** Педагогическое мышление и его формирование у студен- тов / Д. В. Вилькеев. – Казань: Казанский пед. ун-т, 1997. – 150 с.
2. **Гранатов, Г. Г.** Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
3. **Зеер, Э. Ф.**, Павлова, А. М., Сыманюк, Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – М.: Московский психологический институт, 2005. – 216 с.
4. **Левитес, Д. Г.** Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М.: 2003. – 320 с.
5. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – В 2 т. М.: Педагогика, 1983. – Т. 1.
6. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия, 2004. – 320 с.
7. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование России / А. М. Новиков. – М.: 1997. – 254 с.
8. **Федоров, В. А.** Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. университета, 2001. – 330 с.

*УДК*

***Т. В. Поданёва***

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОУ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Совершенствование кадрового потенциала и профессионального взаимодействия является сегодня одним из первостепенных условий эффективности профессиональной деятельности дошкольного образовательного учреждения, поскольку уровень профессиональной квалификации специалистов определяет качество дошкольного образования.

Введение принципа дифференцированной оплаты труда специалистам

разных квалификационных категорий явилось основой для материального стимулирования работы педагога и повышения его профессиональной компетентности.

Квалификационная категория – соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи определенной степени сложности.

Как показывают результаты многолетней практики дошкольного воспитания, достижения в развитии дошкольников обеспечиваются квалифицированной систематической работой специалистов ДОУ. В этой связи аттестация работников дошкольных образовательных учреждений не должна рассматриваться как самоцель. Она направлена на совершенствование системы дошкольного воспитания в интересах ребенка.

Актуальность приобретает такой механизм аттестации, который позволяет, с одной стороны, сохранять в системе образования достаточно компетентных специалистов, не имеющих профессионального образования, а с другой – развить у них мотивацию повышать свой образовательный уровень. Для облегчения прохождения процедуры аттестации необходима грамотно организованная методическая работа в ДОУ.

В последние годы, в теории и практике управления образовательными учреждениями большое внимание уделяется созданию «команд» внутри педагогического коллектива. Оптимизация системы профессионального взаимодействия сотрудников муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 230» Центр развития ребенка г. Барнаула вылилась в создание инновационной модели управления личностным и профессиональным развитием сотрудников через творческие группы – «Мини-центры развития взрослых» («Тьютер», «Гармония», «Здоровье», «Разноцветный мир детства»).

Идея создания мини-центров появилась в результате осознания необходимости сопровождения профессионально-личностного развития педагогов дошкольного образовательного учреждения. Посредством взаимодействия педагогов внутри творческих групп происходит интеллектуальное единение, обмен опытом, развитие совместного творчества и ценностно-ориентационного единства педагогов.

Инициатива с объединением взрослых в мини-центры в первую очередь является способом рефлексии профессиональной компетентности педагогов, перспективой в развитии профессионального мастерства, эрудиции, культуры творчества и самовыражения взрослых – как главных факторов развития детей. Коллективный поиск – это глубокая проработка смысла и цели деятельности, определение ресурсов, построение проектов, принятие решений, реализация, отслеживание результатов и корректировка первоначально намеченных целей.

Основанием для образования мини-центров является сходство областей профессиональных и личностных интересов, объединение сотрудников на

базе установленных межличностных связей внутри коллектива. Выбор «своей» команды на текущий учебный год может быть сделан как на основании близости актуальных профессиональных и личностных интересов, так и на основе значимости неосвоенных, но востребованных человеком областей знания. Таким образом, главное условие – это самоопределение, рефлексия собственных интересов и желаний. Варианты взаимодействия участников образовательного процесса представлены на рис.1.

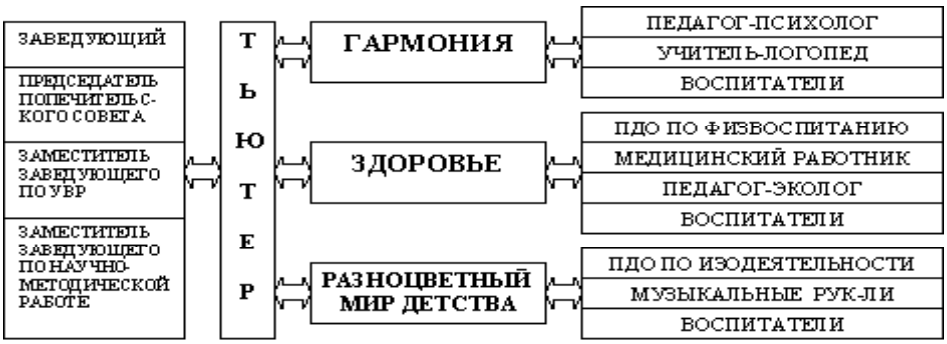



*Рис.1* **Схема взаимодействия участников Мини-центров**

Перспектива развития профессионального взаимодействия связана с многоуровневой работой каждого мини-центра, как культурного центра, как центра развития личности, как центра пропедевтики личностно-ориентированного образования.

*Мини-центр «Тьютер»,* являясь управленческим звеном, координирует деятельность всех творческих групп. Именно он обозначает перед коллективом проблемы, намечает перспективы их решения, обсуждает вновь возникшие, объективно сложные задачи, которые требуется решать мобильно, компетентно, на высоком уровне качества. Таким образом, специфика деятельности членов мини-центра «Тьютер» связана с определением ближайших и отдаленных перспектив развития учреждения в целом, выявления меры сложности профессиональных задач, меры компетентности специалистов.

Интенсивность работы связана с определением, выбором тех профессионалов, которые с меньшими затратами и с наибольшей эффективностью в детском саду могут решать те или иные вопросы. Несомненно, тьютерский центр обеспечивает анализ имеющихся и необходимых ресурсов, быстрый доступ к нужной информации.

*Мини-центр «Гармония»* под руководством педагога-психолога обеспечивает психологическое сопровождение специалистов, занимаясь решением психолого-педагогических задач. Его целью является профессиональное и личностное развитие, обеспечение условий для психологического здоровья, эмоционального благополучия и внутренней удовлетворенности педагогов ДОУ. Способствуя развитию потенциальных возможностей, внутренней свободы и самостоятельности педагогов в выборе жизненных перспектив, руководитель мини-центра создает условия для реализации склонностей и

творческих интересов с целью наиболее полного самовыражения каждой личности.

Созданием условий для сохранения, укрепления и формирования здоровья участников образовательного процесса занимается *мини-центр «Здоровье»,* руководителем которого является педагог дополнительного образования по физическому воспитанию. Изучая состояние и динамику здоровья детей и взрослых, руководитель мини-центра при поддержке администрации ДОУ реализует комплексные подходы к оздоровлению участников образовательного процесса, мотивируя их к ведению здорового образа жизни.

*Мини-центр «Разноцветный мир детства»,* под руководством педагога дополнительного образования по изобразительной деятельности, занимается созданием условий для приобщения членов педагогического коллектива, детей и родителей к различным видам искусства. Задачами мини-центра являются: эмоциональное обогащение и духовно-ценностное развитие членов педагогического коллектива; развитие художественного вкуса; овладение культурой творчества и сотворчества; раскрытие склонностей и способностей детей и взрослых в разных видах художественного творчества.

Идея создания мини-центров и Экспериментального совета педагогов (ЭСП) принадлежит педагогам дополнительного образования – людям, обладающим высоким потенциалом творчества и организаторскими способностями (рис. 2).

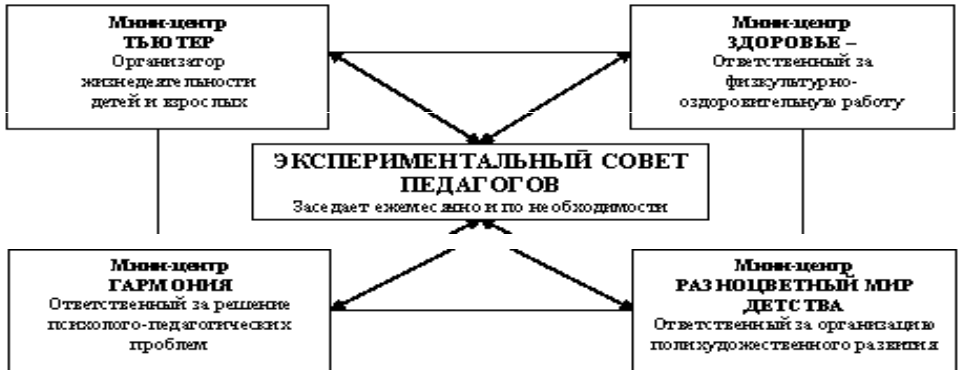



*Рис. 2* **Схема взаимодействия руководителей Мини-центров**

Поскольку система взаимоотношений и общения формируется в процессе деятельности, наиболее существенную роль в развитии коллектива играет такой тип взаимодействия, в котором активизируется творческая деятельность человека. Использование метода проектов в практике дошкольного образовательного учреждения позволяет совершенствовать профессиональное взаимодействие специалистов.

Метод проектов является педагогической технологией, ориентированной не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение педагога в создание тех или иных проектов позволяет ему в упражнении осваивать новые способы деятельности.

Значение проектного метода заключается в том, что в процессе совместной

деятельности появляется совместный продукт, более весомый и значимый, нежели имеющийся при индивидуальных способах выполнения. В процессе совместной мыслительной деятельности раскрываются личностные качества каждого члена коллектива: умение работать в команде, брать ответственность за свои решения, анализировать результаты деятельности; развивается творчество, стремление к самообразованию, рефлексивные способности.

Тьютерский центр разрабатывает и реализует различные виды проектов в работе с педагогическими кадрами. Одним из важнейших ежегодно проводимых проектов является – *«Аттестация»*. В рамках данного проекта в ДОУ были проведены следующие мероприятия:

– деловая имитационная игра «Аттестация», целями которой были: психологическая подготовка к аттестации; актуализация представлений сотрудников дошкольного образовательного учреждения о своих профессиональных возможностях; обогащение опыта взаимодействия с коллегами.

Задачи игрового занятия состояли в создании условий: для анализа, оценки и прогноза развития собственных профессиональных возможностей; для переживания опыта согласованного и конфликтного взаимодействия в ситуации профессиональной конфронтации; для индивидуального планирования системы подготовки к аттестации по присвоению квалификационных категорий.

При проведении занятия применялись следующие методы: заполнение игровых бланков, работа в малых группах, ролевое проигрывание, групповое обсуждение;

– рейтинг «Самый-самый», основанный на опросе коллектива о личностных и профессиональных качествах аттестующихся педагогов и определении победителей по каждой из двадцати номинаций («добрый», «умный», «творческий»; «артистичный», «компетентный» и пр.)

– выпуск ежеквартальной газеты для педагогов «Садовница» с обзором новостей о предстоящей (прошедшей) аттестации и информацией об аттестующихся педагогах;

– сеансы нервно-мышечной и психологической релаксации, направленные на ознакомление педагогов со специальными приемами управления своим психоэмоциональным состоянием;

– подготовка педагогов к видеосалону «Моя профессия – воспитатель»:

– создание творческой группы по подготовке проекта видеосалона.

– выявление сущности опыта педагогов и определение тех моментов, которые целесообразно продемонстрировать на видеосалоне.

– подготовка презентаций мини-центрами (газеты, приглашения и пр.).

– организация сбора материала о личностно-профессиональных качествах педагогов.

– подготовка музыкального сопровождения рубрик.

– определение даты, места и времени проведения видеосалона.

– составление списка приглашенных и участников, проведение с ними консультаций.

– подготовка материалов для выставки творческих работ воспитанников, представление педагогов через их хобби.

Презентация полученных результатов работы над проектом «Аттестация» прошла в форме видеосалона «Моя профессия – воспитатель». Целями проведения видеосалона были: обеспечение условий для демонстрации успешности деятельности педагогов, опыт которых будет представлен в видеосалоне; помощь педагогам в представлении своего опыта работы; оказание содействия в распространении опыта.

Участники видеосалона представляли свой опыт в различных рубриках:

1. «Визитная карточка». Аттестующихся педагогов творчески представляли руководители мини-центров и коллеги. Презентации прошли в интересной и занимательной форме. Были отмечены оригинальность и содержательность каждого выступления.

2. «Великие люди». Аттестующийся педагог, принявший участие в Международной конференции, посвященной 110-й годовщине со дня рождения Л. С. Выготского представил коллегам доклад о жизнедеятельности ученого.

3. «Самый-самый». Подведение итогов рейтинга личностно-профессиональных качеств аттестующихся педагогов. «Зажигание звезд» (оформление звезд с портретами педагогов, набравших максимальное количество баллов в определенной номинации).

В рамках этой рубрики был проведен блиц-опрос аттестующихся педагогов в мини-центрах на общую эрудицию.

4. «Мастер-класс». Аттестующиеся педагоги обучали коллег «здесь и сейчас». В рамках мастер-класса произошло обучение коллег тому, что педагоги сами умеют делать профессионально (приемы дыхательной и психогимнастии, семинар-практикум по флористике «Портрет осени» и пр.).

5. «Педагогический салат». Аттестующиеся педагоги показали, что может получиться, если смешать следующие ингредиенты: мысли, идеи, приемы, умения, навыки и пр.

6. «Домашние заготовки». Педагоги представили коллегам опыт своей педагогической деятельности через демонстрацию рабочих моментов (выставки, альбомы, видеосюжеты занятий, игр, прогулок и пр.).

7. «Мир моих увлечений». Эта рубрика позволила каждому аттестующемуся педагогу раскрыться перед коллегами через свое хобби.

8. «Выставка педагогических идей». Аттестующиеся познакомили гостей с материалами из опыта работы (видеоматериалы, обобщение опыта, выставки творческих работ педагогов и пр.).

9. «Мастера перевоплощения». В музыкальном зале аттестующиеся педагоги совместно с членами своих мини-центров продемонстрировали сценическое творчество, импровизацию, умение использовать средства пантомимики и мимики. Педагоги представили коллегам известные сказки («Три поросенка», «Волк и семеро козлят», «Теремок») на новый лад (в контексте идей своих мини-центров).

10. «Будка» гласности. Участникам видеосалона предлагалось обменяться с коллегами мнением о происходящем.

Подведение итогов работы видеосалона включало: анкетирование членов экспертной группы; отзывы группы поддержки; размещение материалов о подготовке и проведении мероприятия в ежеквартальной газете для педагогов «Садовница».

Поскольку аттестация направлена как на обеспечение непрерывного повышения профессионального уровня педагогических работников, так и на развитие системы дошкольного образования в целом, использование новых форм в работе с педагогическими кадрами является объективно необходимым.

Реализация проектного метода в работе с педагогическими кадрами способствует творческому росту и повышению педагогического мастерства педагогов, позволяет выявлять и распространять передовой педагогический опыт, ведет к повышению престижа педагогической профессии и совершенствованию педагогики сотрудничества.

# РАЗДЕЛ XI
# ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

*УДК 378.147:616-051*

***Г. В. Ленок, Д. В. Пивень, А. Г. Рахманова, Е. В. Одареева***

## ТРЕНИНГОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ВИЧ-СПИД

Последипломное образование должно носить непрерывный характер, активно используя при этом новые формы обучения[1; 2; 7; 15; 16; 17]. Система последипломного образования должна не просто удовлетворять потребности в знаниях в соответствии с государственными заказами, но и активно выявлять и формировать эти потребности. Появился целый ряд направлений, знания по которым необходимы для врачей самых разных специальностей [10; 12; 13]. Одним из таких важнейших направлений является ВИЧ/СПИД, ситуация по которому становиться всё более напряжённой (табл. 1).

Таблица 1

**ВИЧ-инфекция**
**в Российской Федерации и Иркутской области**
**1987–2006 гг.**

| ВИЧ-инфекция в России | Российская Федерация | Иркутская область | % отношение |
|---|---|---|---|
| ВИЧ-инфицированные граждане России | 385302 | 21500 | 6 |
| Из них женщины | 99503 | 8367 | 8 |
| % инфицированных женщин | 26 | 39 | |
| Дети, рожденные ВИЧ-инфицированными матерями | 17404 | 2260 | 13 |
| Поставлен диагноз СПИД | 2330 | 40 | 2 |
| Умерло ВИЧ-инфицированных | 12779 | 1025 | 8 |
| Умерло в стадии СПИД | 1601 | | 2 |

ВИЧ/СПИД на сегодняшний день представляет собой значительную угрозу для национальной безопасности страны. В свою очередь Иркут-

ская область является одним из лидирующих регионов по ВИЧ-инфекции в Российской Федерации [1; 2; 8; 15; 17]. Учитывая, что из всех живущих с ВИЧ/СПИД у 84% впервые была выявлена ВИЧ-инфекция в возрасте от 15 до 35 лет, а это молодые люди в активном репродуктивном возрасте, перед системой оказания медицинской помощи встал вопрос об организации родовспоможения у ВИЧ-инфицированных женщин [1; 2; 7; 9–11].

Как уже было отмечено выше, быстро возрастает доля женщин среди ВИЧ-инфицированных. Из общего числа ВИЧ-инфицированных, в начале эпидемии преобладали мужчины, на долю которых приходилось 78%. В настоящее время среди впервые выявленных случаев заражения ВИЧ соотношение между женщинами и мужчинами составляет 2:1, в то время как в 1999–2000 г. составлял 4:1 [3–6; 14]. Около 90% зараженных женщин в детородном возрасте, приходящимся на возрастную группу 15–30 лет, что влечет за собой проблему распространения ВИЧ-инфекции от матери к ребенку во время беременности и родов [1–3; 7; 9–12].

Организация родовспоможения у ВИЧ-инфицированных женщин регламентирована целым рядом приказов и писем отраслевого министерства: информационное письмо «Беременность и роды у ВИЧ-инфицированных женщин в РФ в 2000–2001 гг.» Министерства здравоохранения РФ от 27.06.2000 № 2510/6468-02-32; приказы МЗ и МЗ и СР. РФ от 16.09.2003 №442, от 09.06.2003 №235, от 19.12.2003 № 606; от 19.10.2004 № 166, от 30.05.2005 № 375; письмо МЗ и СЗ РФ № 4614-ВС «Организация медико-социальной помощи ВИЧ-инфицированным беременным женщинам и рожденным ими детям» от 28.08.2006; письмо МЗ и СР РФ от 07.06.200 6 № 2989-ВС.

Вышеназванные задачи новые для общества и требуют особого внимания и особого подхода в подготовке врачей акушеров-гинекологов. Их обучение должно проводиться непрерывно на протяжении всего времени работы специалиста. Основная цель обучения акушеров-гинекологов – подготовить их к работе по раннему выявлению, лечению пациенток с инфекционными заболеваниями, в том числе ВИЧ/СПИДом, а так же по вопросам профилактики этих заболеваний.

Сегодня система последипломного образования требует модернизации. Модель непрерывного обучения врачей включает в себя не только существующие этапы последипломной подготовки врачей (интернатура, ординатуру, циклы повышения квалификации врачей), но и предполагает внедрение новых форм обучения – проведение краткосрочных семинаров, более широкое использование заочных и дистанционных форм, обучение в процессе повседневной деятельности.

Поиск и внедрение новых форм обучения, в том числе и по проблеме ВИЧ/СПИД в акушерстве и гинекологии, осуществляется и в Иркутской области. С апреля по июнь 2007 г. в четырех районных центрах региона при финансовой поддержке Фонда ООН в области народонаселения (ЮНФПА)

при поддержке Областного Департамента Здравоохранения и активном участии сотрудников кафедры инфекционных болезней Иркутского ГИУВа были проведены трехдневные семинары-тренинги по проблеме ВИЧ/СПИД в службе репродуктивного здоровья. Основной идеей семинаров-тренингов являлось внедрение консультирования как формы профилактики.

В целом число акушеров-гинекологов, прошедших обучение составило 192 слушателя. Перед началом семинара было проведено анкетирование для выявления ожиданий слушателей и самоаттестация для определения уровня знаний слушателей по теме обучения (табл 2).

Таблица 2

**Ожидания слушателей семинара-тренинга**

| № п/п | Ожидания слушателей семинара | % |
|---|---|---|
| 1. | Получить знания или получить новые знания по проблеме ВИЧ/СПИД | 72 |
| 2. | Научиться применять полученные знания на практике | 4 |
| 3. | Получить практические навыки | 7 |
| 4. | Уметь донести полученные знания для коллег | 3 |
| 5. | Научиться общению с ВИЧ-положительными пациентами | 2 |
| 6. | Уметь найти контакт с членами семей ВИЧ-инфицированных | 3 |
| 7. | Новые элементы в организации работы | 5 |
| 8. | Общение, обмен опытом | 3 |
| 9. | Получить раздаточный материал | 1 |

В ходе семинара – тренинга использовались интерактивные формы обучения: ролевые игры, упражнения, дискуссии, мозговые атаки, демонстрации, работа в малых группах.

***Ролевая игра: «Врач – больной»*** *Игра разыгрывается в парах. Участники распределяют между собой роли: врача и пациента. Возможно поочередное исполнение ролей.*

*Преподаватель формулирует задачу для «врача» и «пациента».*

***Вариант 1.*** *«Пациенту» сообщается диагноз. «Врач» в процессе беседы должен предположить, о каком заболевании идет речь. Задача «пациента» – описать симптомы заболевания. Беседа проигрывается в парах, или предлагается для всей аудитории «аквариум». Задача слушателей – оценить правильность постановки вопросов, описания симптомов и т. д.*

***Вариант 2.*** *Диагноз пациента известен. «Врачу» необходимо доходчиво больного в необходимости того или иного метода лечения (в необходимости обследования или приеме каких-либо лекарств и т. д.), в отказе от вредных привычек и т. п. «Пациент» в противовес приводит свои доводы. Слушатели и преподаватель оценивают убедительность и грамотность аргументов врача, профессиональную этику, умение убеждать, коммуникативные способности и т.д. Исполнение роли «пациента» может оцениваться с точки зрения знания психологии больного, особенностей поведения больных в подобных ситуациях и т. п.*

***Ролевая игра: «Консилиум»***

***Вариант 1.*** *Диагноз знают преподаватель, больной и врач лабораторной диагностики. Тогда вопросы задаются больному и врачу, имеющему материал исследований.*

*Преподаватель оценивает грамотность вопросов, умение сделать правильные выводы из имеющейся информации, активность слушателей и другие параметры, исходя из целей занятия.*

***Вариант 2.*** *Консилиум может рассматриваться как испытание для одного из участников, исполняющего роль лечащего врача. Тогда итогом игры является оценка профессиональной компетентности данного специалиста.*

***Ролевая игра: «Имитация производственной ситуации»***

*Обыгрывается работа какого-либо подразделения, службы, медицинского учреждения.*

*В ходе игры отрабатываются, выполнение должностных инструкций, рациональная организация работы, особенности взаимоотношений и т.д.*

*Роли распределяются в соответствии с функционалом данного подразделения.*

***Групповая дискуссия*** *– способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы.*

***Вариант 1.*** *Полилог -> разноголосие -> разногласие, защита каждым своей позиции, своей точки зрения —> спор;*

***Вариант 2.*** *Полилог -> многоголосие —> согласие, взаимодополнение, совместное решение проблемы —> диалог.*

***Условия эффективного проведения дискуссии:***

*Информированность и подготовленность обучающихся к дискуссии, свободное владение материалом, привлечение различных источников для аргументации отстаиваемых положений;*

*Правильное употребление понятий, используемых в дискуссии, их единообразное понимание;*

*Корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента;*

*Установление регламента выступления участников; полная включенность группы в дискуссию, участие каждого в ней.*

**Размещение участников:**

**Дискуссии (эксперимент).** *В ходе дискуссии ее участники вели себя в зависимости от места, которое занимали: испытуемый 1 выполнял функцию лидера, испытуемые 2 и 3 принимали в споре одну и ту же точку зрения и полемизировали с сидящими напротив испытуемыми 4, 5 и 6, которые также отстаивали одну точку зрения. Участник под номером 7 практически не участвовал в дискуссии, но иногда выступал против всех, особенно против лидера.*

**Дискуссии диалог.** *Для организации дискуссии-диалога, в процессе ко-*

*торой*

*необходимо принять согласованные решения, более подходит расположение участников по кругу*

***Дискуссия дебаты.*** *Для дискуссии, основанной на позиционном противостоянии*

*(например, для дебатов), более продуктивно будет расположение участников, отстаивающих разные точки зрения, друг против друга*

***Поэтапное обсуждение проблемы****. Дискуссии, организуемые посредством поэтапного обсуждения проблемы сначала в малых группах, а затем всей группой.*

***Основные правила дискуссии****:*

*Я критикую идеи, а не людей.*

*Моя цель не в том, чтобы победить, а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.*

*Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.*

*Я выслушиваю соображения каждого, даже если с ними не согласен.*

*Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне ясно.*

*Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.*

*Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.*

*Я изменяю свою точку зрения, когда факты дают на это ясное основание.*

***Метод Кейсов*** *– рассмотрение на основе конкретных ситуаций*

***Основные задачи кейсового метода***

*Максимально активизировать каждого обучающегося, вовлечь его в процесс анализа ситуации и принятия решения*

*2.Способствовать эффективному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности*

*3.Развивать ключевые, базовые и специальные компетентности обучающихся*

***Источники формирования кейсов:***

*1.Истории болезней, данные диагностических исследований*

*2.Художественная и публицистическая литература*

*3.Местный материал*

*4.Статистические материалы*

*5.Научные статьи, монографии, научные отчеты*

*6.Интернет*

***Виды кейсов:***

*Вводный кейс (дает осведомленность о наличии проблемы, ситуации, явления, границы рассматриваемого явления)*

*Предоставление информации по какой-либо теме, проблеме*

*Стратегический кейс (направлен на анализ среды в условиях неопределенности и решение проблемы с преобладанием комплексных факторов)*

*Кейс на развитие определенных навыков*

***Кейс удовлетворяет следующим требованиям:***

*Соответствовать четко поставленной цели создания*

*Иметь соответствующий уровень трудности*

*Иллюстрировать несколько аспектов реальной практики*

*Иметь национальную (региональную) окраску*

*Иллюстрировать типичные ситуации*

*Развивать аналитическое мышление*

*Провоцировать дискуссию*

*Не устаревать слишком быстро*

***Примерная структура кейса:***

*1.Обобщенная формулировка задачи (описание имеющегося в практике противоречия)*

*2.Ключевое задание (обозначение «продукта» решения задачи)*

*3.Контекст решения задачи (условия: характеристика людей, ресурсов (кадровых, информационных, материально-технических, финансовых, научно-методических, временных, психологических, организационно-управленческих), исходные данные о ситуации, причины ее возникновения и т. д.)*

*4. Задания, которые приведут к решению (могут быть в полном объеме, неполном объеме или не быть вообще)*

*5.Указание на теоретическую базу решения задачи (можно указать или предложить выбрать обучающимся)*

***Методы, сопутствующие использованию кейсов:***

*1.Моделирование*

*2.Системный анализ*

*3.Мысленный эксперимент*

*4.Проблемный метод*

*5.Игровые методы*

*6.«Мозговая атака»*

*7.Дискуссия*

***Алгоритм решения ситуационных задач:***

*1.Осознание цели, проблемной ситуации*

*2.Поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры*

*3.Анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы*

*4.Разработка вариантов для принятия решения, выявление гипотез*

*5.Выбор критериев решения*

*6.Оценка и прогноз перебираемых вариантов*

*7.Установление соответствия предлагаемого решения этико-правовым нормам*

*8.Представление решения в виде текста, системы знаков, звуковой, видеоинформации и т п.*

*9.Учет контекста*

*10.Соотнесение полученного результата с поставленной целью*
*11. Рефлексия успешности решения ситуации*

С первых часов семинара-тренинга установился хороший контакт не только внутри группы, но и между группой и преподавателями.

В ходе рассмотрения медицинских тем мы получили большое количество вопросов, касающихся путей передачи ВИЧ, тактики поведения специалиста при сомнительном результате обследования женщины на ВИЧ/СПИД, профилактики ВИЧ-инфекции у беременных. Очень актуальным оказался разбор правовых вопросов по проблеме ВИЧ-инфекции.

При рассмотрении слагаемых консультирования и навыков коммуникации, были использованы ролевые игры, направленные на отработку практических навыков (табл. 3).

Таблица 4

**Итог опроса слушателей о работе первого дня**

| № п/п | Наиболее важные | Важные | Наибольший интерес |
|---|---|---|---|
| 1. | Медицинские аспекты | Раскрытие понятия качества медицинской помощи;<br>Личная позиция участников по вопросам ВИЧ/СПИД;<br>Рисковое поведение;<br>Отличие консультирования от врачебного приема | Проведение занятий в малых группах с последующим обсуждением |

Все это дает возможность понять основной принцип работы специалиста с ВИЧ-инфицированными – уважение, безоценочность.

Второй день целиком был посвящен вопросам консультирования.По мнению слушателей на этом этапе был сделан большой шаг на пути облегчения общения с пациентами по самым интимным вопросам (табл. 4).

Третий день был посвящен обобщению полученной информации и отработке практических навыков.

Таблица 4

**Итог опроса слушателей о работе второго дня**

| № п/п | Наиболее важные | Важные | Наибольший интерес |
|---|---|---|---|
| 1. | Понятие о консультировании, как методе профилактики ВИЧ | Навыки активного слушания;<br>Невербальные оценки коммуникации | Шестишаговая модель консультирования;<br>Отработка навыков консультирования, моделирование ситуаций |

Таблица 5

**Итог опроса слушателей о работе третьего дня**

| № п/п | Наиболее важные | Важные | Наибольший интерес |
|---|---|---|---|
| 1. | Моделирование ситуаций | Навыки активного слушания | Использование ролевых игр |

Отработка навыков также проводилась путем моделирования ситуаций, послетестового консультирования при отрицательном, сомнительном и положительном результатах. Каждый слушатель семинара побывал в роли консультанта и пациента. Использование ролевых игр для закрепления навыков было признано всеми участниками полезным и эффективным.

В конце третьего дня семинара все участники получили раздаточный материал по рассмотренным темам.

В процессе внедрения новых форм обучения – семинаров-тренингов, нами было проведено исследование с целью оценки эффективности образовательных мероприятий, направленных на повышение готовности специалистов акушеров – гинекологов к работе по раннему выявлению пациенток с ВИЧ/СПИДом и профилактике ВИЧ/СПИДа (табл. 5).

Слушатели семинара получили знания необходимые им в работе, а также навыки по дотестовому и послетестовому консультированию. В первый день семинара-тренинга и по его окончании нами была проведена самоаттестация слушателей с помощью анкет, разработанных и предложенных нам ЮНФПА. Результаты сопоставления начальной и заключительной самоаттестации представлены в табл. 6.

Таким образом, все слушатели продемонстрировали хорошие коммуникативные навыки, высокую скорость усвоения материала и приобретения навыков.

Комментарии слушателей о методах обучения на семинаре были следующими:

32% – очень своевременно, все будет применяться в работе,

18% – доступно, быстро и легко усвивается,

30% – метод великолепный, информативный,

20% – благодаря новому методу быстро и хорошо усваивается материал.

На вопрос о сбалансированности работы мы получили следующие ответы (таблица 7):

Таблица 6

**Результаты самоаттестации**

| № п/п | | Начальная самоаттестация | Заключительная самоаттестация |
|---|---|---|---|
| 1. | ВИЧ не передается через: | кровь – 0<br>сперму – 3<br>мочу – 189 | кровь – 0<br>сперму – 0<br>мочу – 192 |
| 2. | Процент передачи ВИЧ при половом контакте без презерватива равен | 50% | 100% |
| 3. | Процент передачи ВИЧ при укусе полностью здорового человека с ВИЧ, равен | 100% – 148<br>30% – 41<br>0,3% – 3 | 100% – 0<br>30% – 0<br>0,3% – 192 |
| 4. | От ВИЧ-положительной матери ребенок обязательно должен получать профилактическое лечение, поскольку вероятность передачи ВИЧ ребенку равна | 100% – 2<br>50% – 31<br>12% – 34<br>2% – 45 | 100% – 0<br>50% – 0<br>12% – 12<br>2% – 180 |
| 5. | Все лица, официально обязаны обследоваться на ВИЧ | верно – 10<br>неверно – 86 | верно – 0<br>неверно – 192 |
| 6. | Если врач выявил у пациента ВИЧ-инфекцию, он обязан сообщить об этом жене/мужу/половому партнеру пациента | верно – 4<br>неверно – 188 | верно – 0<br>неверно – 192 |
| 7. | Половое воздержание от ВИЧ – эффективный способ борьбы с распространением ВИЧ-инфекции | верно – 9<br>неверно – 183 | верно – 0<br>неверно – 192 |
| 8. | Презерватив – единственный выход предотвращающий передачу ВИЧ при половом контакте: | верно – 184<br>неверно – 8 | верно – 0<br>неверно – 192 |
| 9. | Я могу заразиться ВИЧ-инфекцией через чужое белье по его наследству: | верно – 5<br>неверно – 184 | верно – 0<br>неверно – 192 |
| 10. | Я знаю, что должен делать в случае контакта с кровью ВИЧ-положительного больного | да – 192<br>нет – 0 | да – 192<br>нет – 0 |
| 11. | После сигнала, указывающего на факт инфицирования ВИЧ, я сдам анализ на определение антител к ВИЧ | на следующий день – 15<br>через 1 месяц – 56<br>через 3 недели – 0<br>через 3 месяца – 114<br>через год – 13 | на следующий день – 0<br>через 1 месяц – 0<br>через 3 недели – 0<br>через 3 месяца – 192<br>через год – 192 |
| 12. | Цель добровольного консультирования – получение согласия на обследование: | согласен – 34<br>не согласен – 151<br>проверяющие цели информирования и выработка навыков по снижению рискованного поведения – 7 | согласен – 0<br>не согласен – 0<br>проверяющие цели информирования и выработка навыков по снижению рискованного поведения – 192 |
| 13. | Консультирование до и после теста на ВИЧ должно проходить только в Центре СПИДа: | да – 72<br>нет – 120 | да – 0<br>нет – 192 |

Таблица 7

**Сбалансированность видов занятий, в %**

| Вид занятия | Достаточно | Больше, чем достаточно | Хотелось бы больше |
|---|---|---|---|
| теория | 84 | 16 | |
| практика | 79 | 20 | 1 |
| дискуссии | 96 | 4 | |

Ожидания слушателей оправдались и все отметили, что их уровень знаний по ВИЧ-инфекции возрос, а отношение к проблеме – изменилось.

Таким образом, таблицу ожиданий можно было бы продолжить новыми пунктами (табл. 8):

Таблица 8

**Ожидания слушателей**

| Отношение к проблеме | % |
|---|---|
| За время тренинга изменилось отношение к теме/проблеме | 100 |
| Изменили свое отношение к ВИЧ-инфицированным пациентам и к себе | 14 |
| Определились основные работы с данной группой населения | 23 |
| Больше узнали – стали уверенней | 25 |
| консультирование – реальный метод профилактики ВИЧ | 17 |
| знают теперь как интересно и доходчиво можно проводить занятия по ВИЧ-инфекции | 6 |
| получили больше, чем ожидали, в т. ч. получили ответы, на все имеющиеся на сегодня вопросы | 14 |
| Безоценочность в отношении к пациентам | 97 |
| Систематизировали знания, появилась уверенность в себе, изменилось отношение к пациентам, нет боязни ВИЧ-инфекции, появилась готовность говорить на проблемную тему | 89 |
| Появилось понимание, что проблема может войти в каждый дом, она живет рядом | 50 |

На основании выше изложенного можно сделать следующие выводы.

• *Очевидно, что поскольку основная доля контактов с ВИЧ-инфицированными женщинами приходится на акушеров-гинекологов, возникает настоятельная потребность в непрерывном обучении специалистов по проблеме ВИЧ/СПИД, совершенствовании форм и методов работы по организации и проведению повышения квалификации кадров по проблеме ВИЧ/СПИД.*

• *Обучение навыкам консультирования в акушерстве и гинекологии необходимо использовать как одну из форм профилактики ВИЧ/СПИД.*

• *Тренинговые формы обучения хорошо вписываются в непрерывное образование.*

• *Проведение краткосрочных семинаров-тренингов, с внедрением новых методов работы со слушателями можно рассматривать как одну из перспективных форм в непрерывном образовании врачей. Именно качество данной деятельности будет определять в дальнейшем качество работы по диагностике, лечению и предупреждению ВИЧ-инфекции.*

**Библиографический список**

1. **Андерсон, Дж. Р.** Руководство по медицинской помощи ВИЧ-инфицированным женщинам. – М.: Версия. 2001. – С. 12–15.

2. **Белоозеров, Е. С.**, Буланьков Ю. П. ВИЧ-инфекция: Элиста, АПП «Джан-

гар». – 2006. – 224 с.

3. **Белозерова, С. И.** Минимум для выживания // Социальная защита. – 2003. – № 7. – 24 с.

4. **Воронцова, Н. Н.**, Жеребцова, В. В., Епоян, Т. А., Загайнова, А. И., Игумнов, С. А., Романенко, . И., Садовникова, В. Н., Сидоренко, С. И., Торопов, П. Б., Шумейко, Г. М. Медико-социальное сопровождение людей, живущих с ВИЧ, и членов их семей: Пособие для социальных работников. – М., 2006. – 114 с.

5. **Иоанниди, Е. А.**, Морозова, Н. А. ВИЧ-инфекция у беременных в Волгоградской области. // Эпидемиол. и инфекц. бол. – 2007. – № 1 – С. 44–45.

6. **Иванова, Э. С.**, Воробьева, Н. Н., Рысинская, Т. К., Мышкина. О. К., Земскова, Е. А. Профилактика перинатальной передачи ВИЧ.//Эпидемиол. и инфекц. бол. – 2007. –№ 1 – С. 44–46.

7. **Иванова, В. И.** Современные тенденции подготовки научно-педагогических кадров в области медико-биологических наук // Вестн. СПбГМА им. И. И. Мечникова. 2006. – № 2 (7). – С. 146–150.

8. **Кулаков, В. И.**, Баранов, И. И. ВИЧ: профилактика передачи от матери ребенку. М., СПИД инфосвязь, 2003. – 51 с.

9. **Малеев, В. В.** Проблемы инфекционной патологии на современном этапе. // Эпидемиол. и инфекц. бол. – 2006. – № 6 – С. 4–8.

10. **Морозова, Н. А.** Отношение к ВИЧ-инфицированным беременным женщинам в медицинском сообществе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. мед. наук. Волгоград, 2007. – 69 с.

11. **Покровский, В. В.** Когда наступит перелом в борьбе с ВИЧ-СПИД. // Эпидемиол.и инфекц. бол. – 2004. – № 4 – С. 4–6.

12. **Покровский, В. В.**, Ермак, Т. Н., Беляева, В. В., Юрин, О. Г. ВИЧ-инфекция: Клиника, диагностика, лечение. – М., 2003. – С. 317–403.

13. **Рахманова, А. Г.**, Виноградова, Е. Н., Воронин, Е. Е., Яковлев, А. А. ВИЧ-инфекция, СПБ, 2004 – С. 557–650.

14. **Социально-экономическое** положение городов и районов области Ир- кутск. – Иркутскстат. – 2005. – 23 с.

15. **Щербо, А. П.**, Степанова, Е. В. Программы обучения по ВИЧ-инфекции и СПИДу в системе последипломной подготовки специалистов здравоохранения // МАПО. – СПб. – 2001. – 177 с.

16. **Экономико-статистический** сборник. Часть 1 // Иркутск: Росстат, Иркутскстат. – 2006. – С. 6, 11.

*УДК 178.048*

***М. В. Славгородская***

# СИСТЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

В современных условиях развития нашего общества наблюдается резкое снижение здоровья детей.

По данным исследований Минздравмедпрома и Госкомэпиднадзора России лишь 14% детей практически здоровы, 50% имеют функциональные отклонения, 35–40% хронические заболевания. Среди школьников за период обучения в 5 раз возрастает частота нарушений органов зрения, в 3 ра- за – патология пищеварения и мочеполовой системы, в 5 раз – нарушение осанки, в 4 раза – нервно-психических расстройств. За последние годы в 20 раз увеличилось количество низкорослых детей. Смертность превышает рождаемость. Ежегодно более 35% юношей не способны нести воинскую службу по медицинским показателям. 25–50% детей страдают от «синдрома больных помещений». Воздух в классах – это «коктейль», который содержит пыль, микрочастицы краски, бумаги, пыльцы растений, микроорганизмы, вирусы. При этом особое беспокойство вызывает опасная тенденция увеличения показателей детской заболеваемости, где доминирующие позиции занимают не только болезни органов дыхания, органов чувств, бытовые травмы и социально обусловленные заболевания (токсикомания, наркомания, венерические болезни), но также дидакто-неврозы и другие болезни школьного происхождения (сколиоз, миопия, фобии).

**Суммарная оценка ситуации дала возможность выделить ключевые факторы, определяющие снижение здоровья школьников.** Среди них указываются главные: отсутствие осознанной потребности в здоровом образе жизни, низкий уровень культуры здоровья; недостаточный уровень двигательной активности, гиподинамия; перегрузки, обусловленные интенсификацией обучения и нерациональным режимом учебного труда, следствием чего является высокий уровень стрессовых состояний. Результатом является искажение образа жизни и формирование поведенческих установок, разрушающих здоровье. Это позволяет отнести проблемы здоровье в разряд педагогических проблем.

Состояние здоровья населения в Сибири отражает еще более неблагополучную картину (Н. Н. Гребнева, А. Б. Загайнова, 1999; В. А. Труфакин, В. И. Хаснулин, 1998) [1; 2].

Особенность сибирских регионов состоит в резком сезонном перепаде температур, большей продолжительностью зимнего периода, малой продолжительностью солнечных дней. У населения выражены сезонные деп-

рессии, гипо – и авитаминозы, несбалансированное питание. Согласно статистическим данным, Кузбасс занимает ведущее место по загрязненности среди других регионов Сибири. Уровень заболеваний детей в Новокузнецке превышает общероссийский по всем классам.

Здоровье и образование взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем крепче здоровье, тем продуктивнее обучение, иначе конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность.

В современном образовании в последние годы стали четко проявляться негативные тенденции, среди которых наиболее тревожными являются состояние физического, психического и нравственного здоровья детей. Это выражается в увеличении заболеваний нервно-психической, дыхательной, сердечно-сосудистой систем, опорно-двигательного аппарата; возникновения стрессовых состояний, нарушений функций зрения, росте наркомании – что существенно снижает эффективность учебной деятельности и адаптацию к образовательному процессу.

Поэтому в настоящее время, здоровье человека становится самой актуальной проблемой для многих отраслей знания, среди которых особое место отводится педагогической науке, призванной через систему образования, путем формирования культуры населения развивать и сохранять здоровье человека.

Проблема сохранения и укрепления здоровья учащихся многофакторная. И соответственно решить данную проблему возможно только с учетом всех факторов и причин их порождающих [5].

**Анализ причин ухудшения здоровья учащихся обусловил разработку и реализацию концепции формирования физического и духовного здоровья учащихся. В основу концепции легли базовые положения**:

* *здоровье является важнейшим ресурсом состоятельности и конкурентоспособности человека в условиях рыночной экономики;*

* *наиболее эффективными для формирования физического, психического и социального здоровья являются детский и подростковый периоды;*

* *формирование культуры здоровья предполагает непрерывность и преемственность.*

В соответствии с концепцией делается акцент на необходимости объединения усилий всех заинтересованных сторон в формировании здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении, поскольку одна из главных задач школы-интерната заключается в сохранении и укреплении здоровья учащихся, что предполагает раннее выявление физических отклонений или психологических проблем, устранение причин, вызывающих эти нарушения, повышение резистентности учащихся к патогенным и психотравмирующим факторам. С нашей точки зрения, здоровьесберегающая школа–интернат – это комплекс взаимодействия медика, психолога и педагога, позволяющий учителю выбрать оптимальный способ общения и обучения, соответствующий физическому и психическому состоянию ребенка.

Создание комплексной стратегии улучшения здоровья учащихся, разработка системы мер по сохранению здоровья детей во время обучения и выработка знаний и навыков, которыми должен овладеть учащийся, являются основой формирования здоровьесберегающей среды учебного заведения. При этом важно, чтобы процесс обучения не отражался негативно на здоровье детей и подростков, в нем должны присутствовать формы активности, направленные на сохранение и укрепление их здоровья, более того, образование должно формировать потребность и навыки поддержания здорового образа жизни.

Следовательно, необходимо становление здоровьесберегающего обучения (по форме и содержанию), которое возможно только в случае изменения профессионально-педагогического подхода: учитель должен осознавать себя специалистом, профессиональным качеством которого является доброе, бережное отношение к ребенку, его здоровью. Речь идет о переосмыслении и переоформлении содержания педагогического взаимодействия – его гуманизации, утверждение субъект-субъектных отношений.

Контуры здоровьесберегающей работы школы-интерната: отношение к здоровью как к универсальной ценности, являющей собой единство социального, духовного и физического; идея «заботы о себе» как управления собой, своей судьбой, жизненной траекторией; единство теории и практики в сохранении и укреплении здоровья учащихся и формировании у них представления о ценности здоровья и здорового образа жизни как важной функции процесса обучения.

Сохранение здоровья учащихся в большой степени может быть обеспечено организацией безопасной, здоровьесберегающей среды, которая характеризуется равновесием между адаптивными возможностями организма и постоянно меняющейся средой за счет активного использования методики психофизиологического сопровождения учащихся на каждом возрастном этапе. В ходе психофизиологического сопровождения проводится мониторинг состояния здоровья детей, осуществляется изучение инфраструктуры школы-интерната, организации учебного процесса, учебной и внеучебной нагрузки, широко используются разнообразные методы, приемы, организационные формы и другие меры, нацеленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование здорового образа жизни учащегося.

Здоровьесберегающая образовательная среда школы-интернат подразумевает эффективную коррекционную и реабилитационную работу по медицинским показателям для каждого учащегося; использование методики включения учащихся в здоровьесберегающую деятельность; способы формирования личностных концепций здоровья; выработка способностей к саморегуляции эмоциональных состояний и самоконтролю в стрессовых ситуациях; внедрение инновационных здоровьесберегающих технологий.

В школе-интернате № 38 г. Новокузнецка сохранению и укреплению здоровья учащихся и педагогов уделяется особое внимание. На это направлена

деятельность психологов, педагогического коллектива, творческих групп, администрации (рис. 1).

В школе эффективно используются различные здоровьесберегающие технологии и учитывается:

* **комплексность** использования образовательно-оздоровительных технологий с учетом состояния здоровья учащихся, структура образовательного процесса, условия обучения, воспитания;

* **непрерывность** проведения образовательно-оздоровительных мероприятий со всеми учащимися;

* **интеграция** оздоровительных программ в образовательный процесс;

* **применение** немедикаментозных средств оздоровления, широкое использование средств, стимулирующих защитные силы организма;

* **формирование** положительных мотиваций у учащихся, медицинского персонала и педагогов к проведению оздоровительных мероприятий;

* **реализация** в условиях ОУ на индивидуальном и групповом уровне мероприятий по повышению двигательной активности на уроках физкультуры и в более десяти спортивных секциях работающих в школе-интернате;

* **обучение** всех участников образовательного процесса методикам самодиагностики, самоконтроля, самооценки индивидуальных резервных возможностей организма на индивидуальных и групповых занятиях по психологической коррекции и социальной адаптации учащихся, педагогических советах [4]

В 2005 г. школа получила диплом Кузбасской ярмарки «Образование. Карьера. Занятость» за сборник статей педагогов «Внедрение здоровьесберегающих технологий на основе интеграции психолого-педагогического подхода в образовании слабослышащих школьников» [3]. В 2007 г. дипломы Кузбасской ярмарки получили: система здоровьесберегающей деятельности и методическое пособие М. В. Славгородской «Здоровьесбережение учащихся школы-интерната» [5].

Школа участвует в федеральной программе «Здоровое питание», ведет научно-исследовательскую и издательскую деятельность, изучая и пропагандируя здоровый образ жизни.

Коллектив педагогов работает над единой методической темой «Социальная адаптация и реабилитация слабослышащих школьников в рамках компетентностного подхода», так как социализация и формирование установки на здоровый образ жизни неразрывно связаны.

Психологическая служба в течение многих лет ведет здоровьесберегающую деятельность по направлениям: просвещение, консультирование, диагностика и аналитика, развивающее, коррекционное, научно-экспериментальное.

В образовательный процесс внедряется аромапрофилактика, арттерапия, различные формы по формированию и укреплению психологического здоровья личности всех участников образовательного процесса.

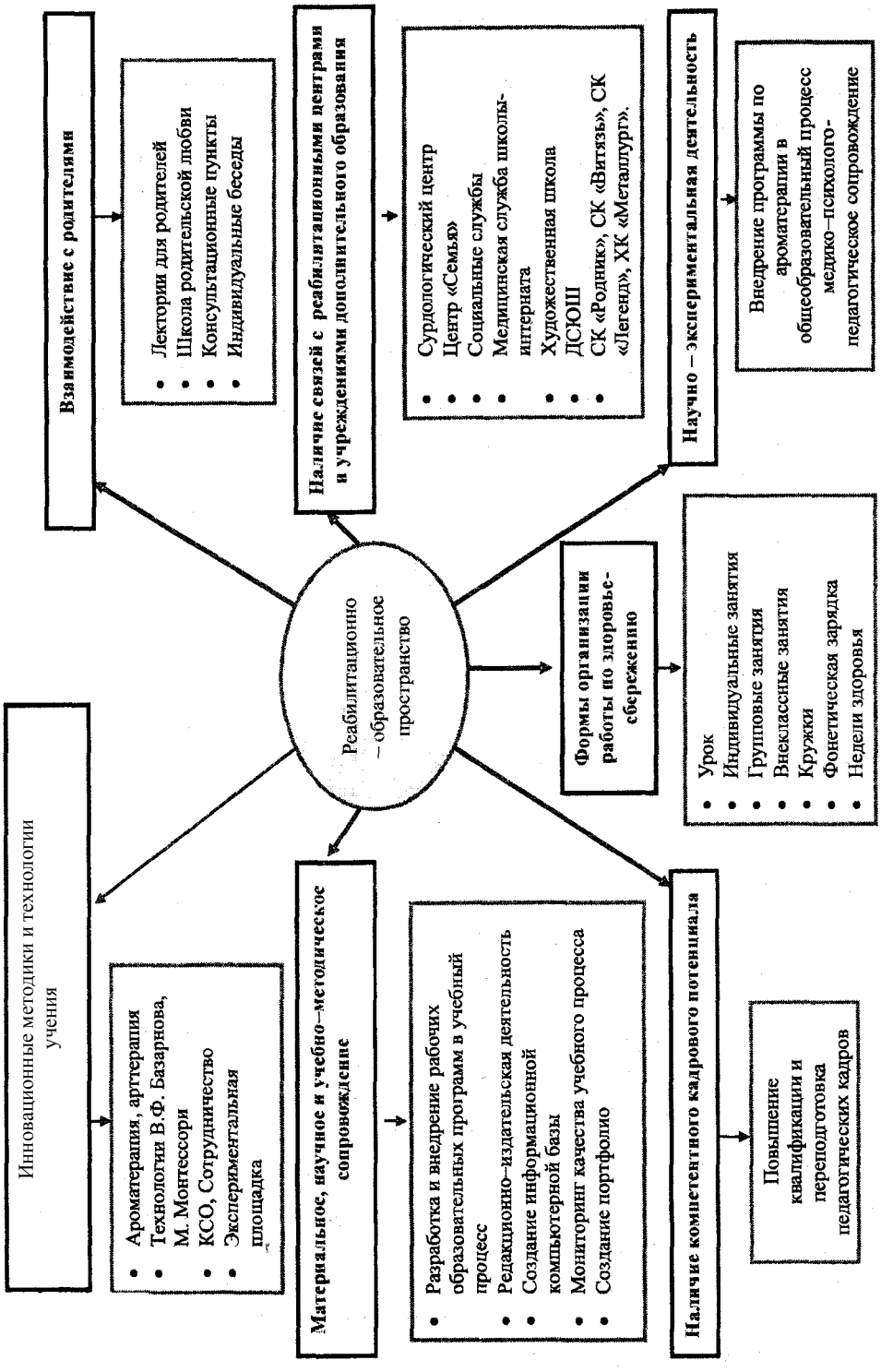



*Рис. 1.* **Система здоровьесберегающей работы школы — интерната № 38**

Психологи школы, освещая опыт здоровьесберегающей деятельности, выступают на городских, региональных и международных конференциях.

Психологическая служба, мотивируя учащихся и педагогов к здоровому образу жизни, издает красочные буклеты, проводит интересные общешкольные мероприятия «Неделя психологии», «Неделя Культуры», «Неделя здоровья».

Творческая группа педагогов по изучению и внедрению в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий разработала систему здоровьесберегающей деятельности. Составлена программа оздоровления всех участников образовательного процесса, разработан и внедряется годовой план работы, учитывающий участие всех служб и специалистов школы-интерната, разработаны таблицы, отражающие содержание, деятельность и реализацию здоровьесбережения в школе по направлениям: духовно-нравственное здоровье, психологическое здоровье, физическое здоровье и социальное здоровье (рис. 2,3,4,5)

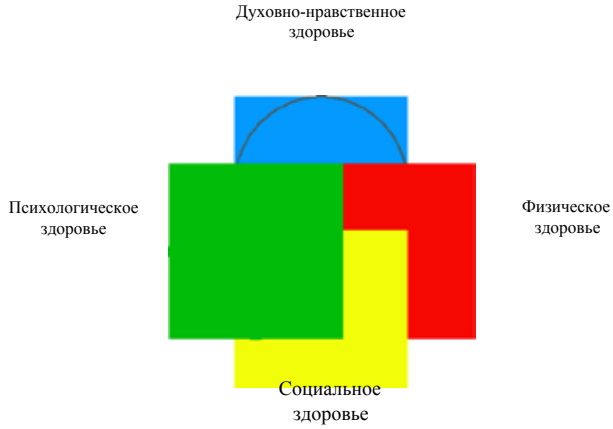



*Рис. 2.* **Реализация здоровьесбережения в школе по направлениям**

Здоровье и образование взаимозависимы и взаимосвязаны. Использование здоровьесберегающих технологий в образовании слабослышащих школьников способствует созданию комфортности образовательной среды, повышает познавательную активность, обеспечивает гармоничное развитие личности, способствует адаптации к современным условиям, а самое главное формирует у воспитанников ценность духовно-нравственного, психологического и физического здоровья.

Реализуя здоровьесерегающий подход к образованию, педагоги созидают вечные, необходимые ценности, закладывают фундамент будущим поколениям.

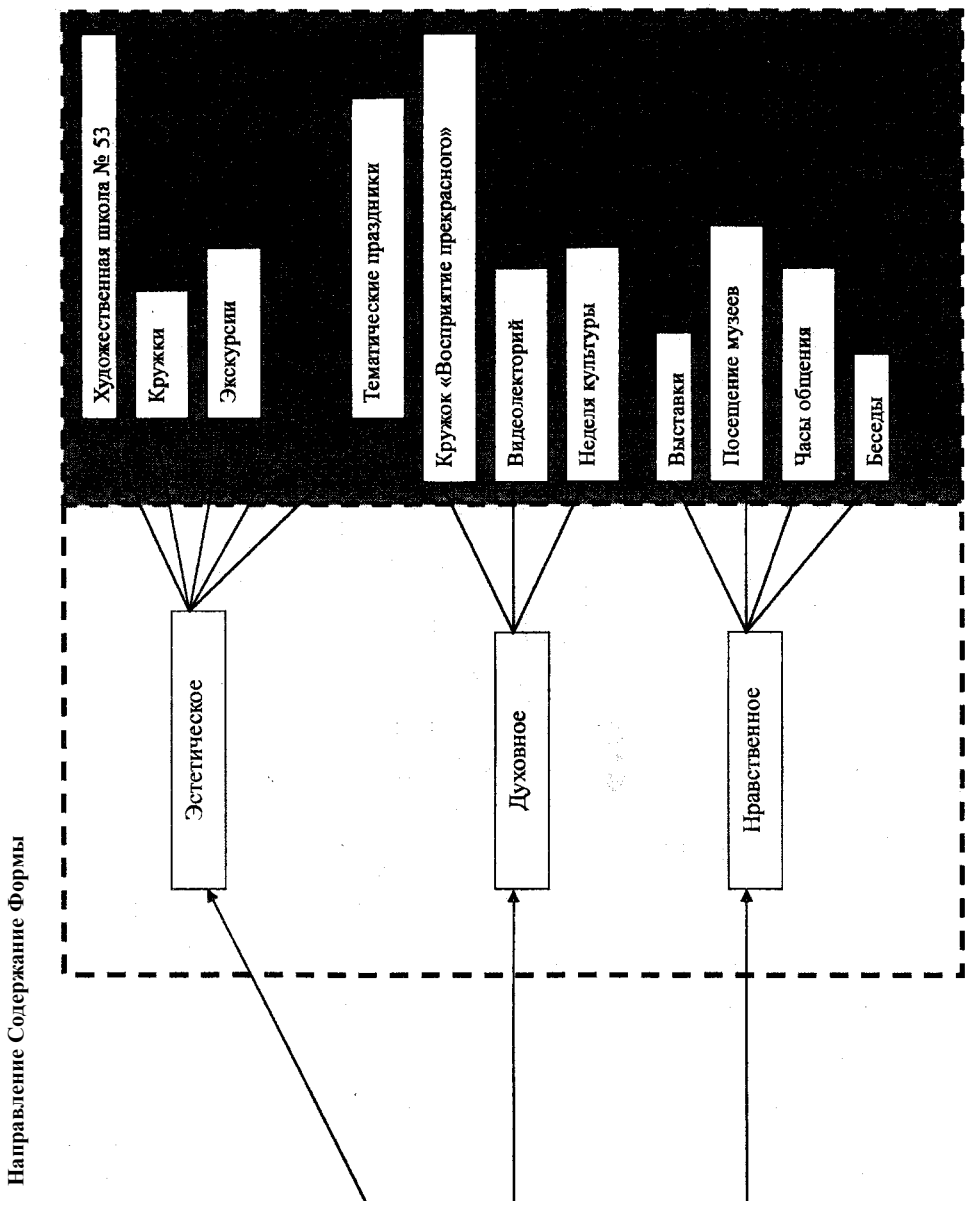



*Рис. 3.* Реализация направления: духовно-нравственное здоровье

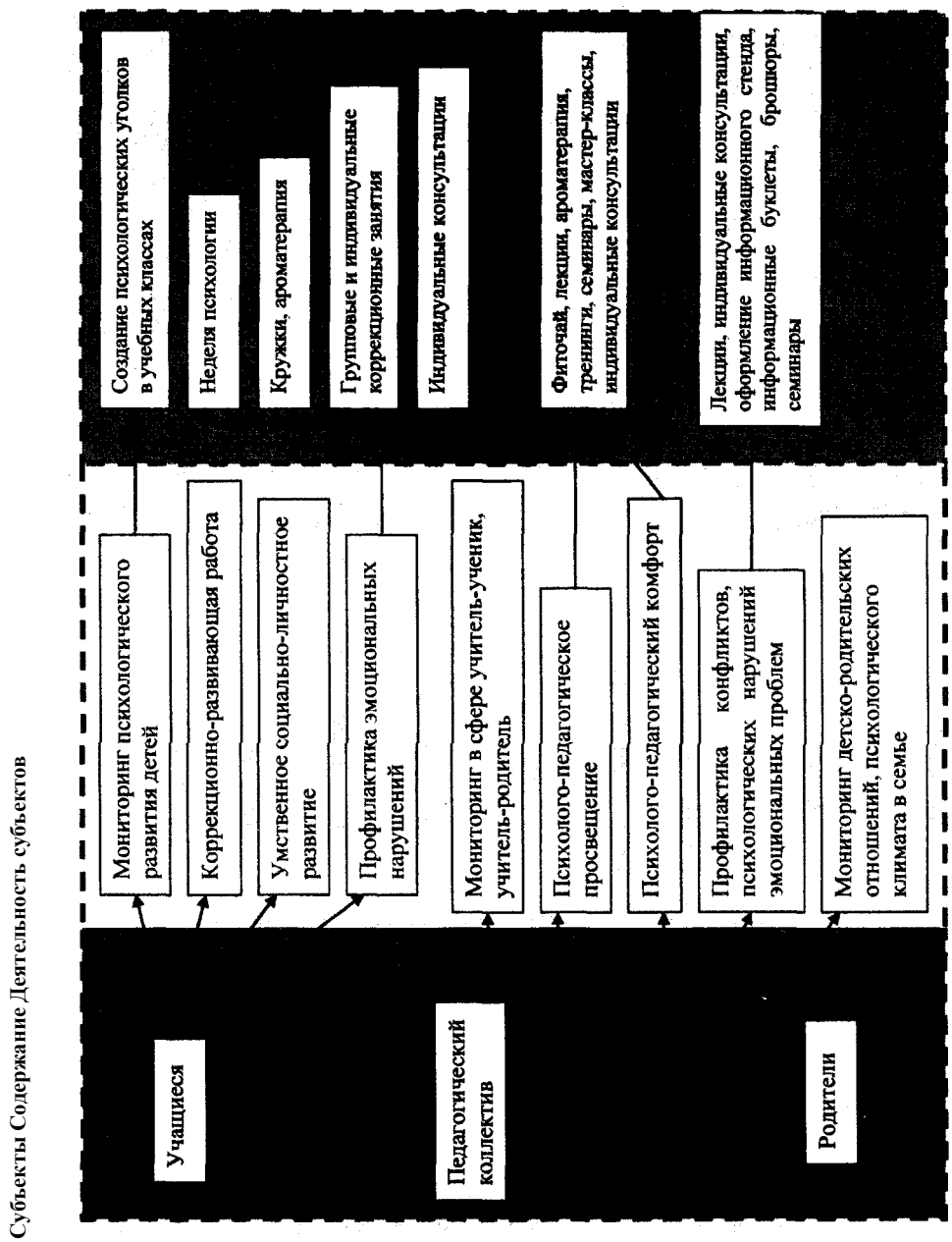



*Рис. 4.* Реализация направления: психологическое здоровье

Психологическое здоровье

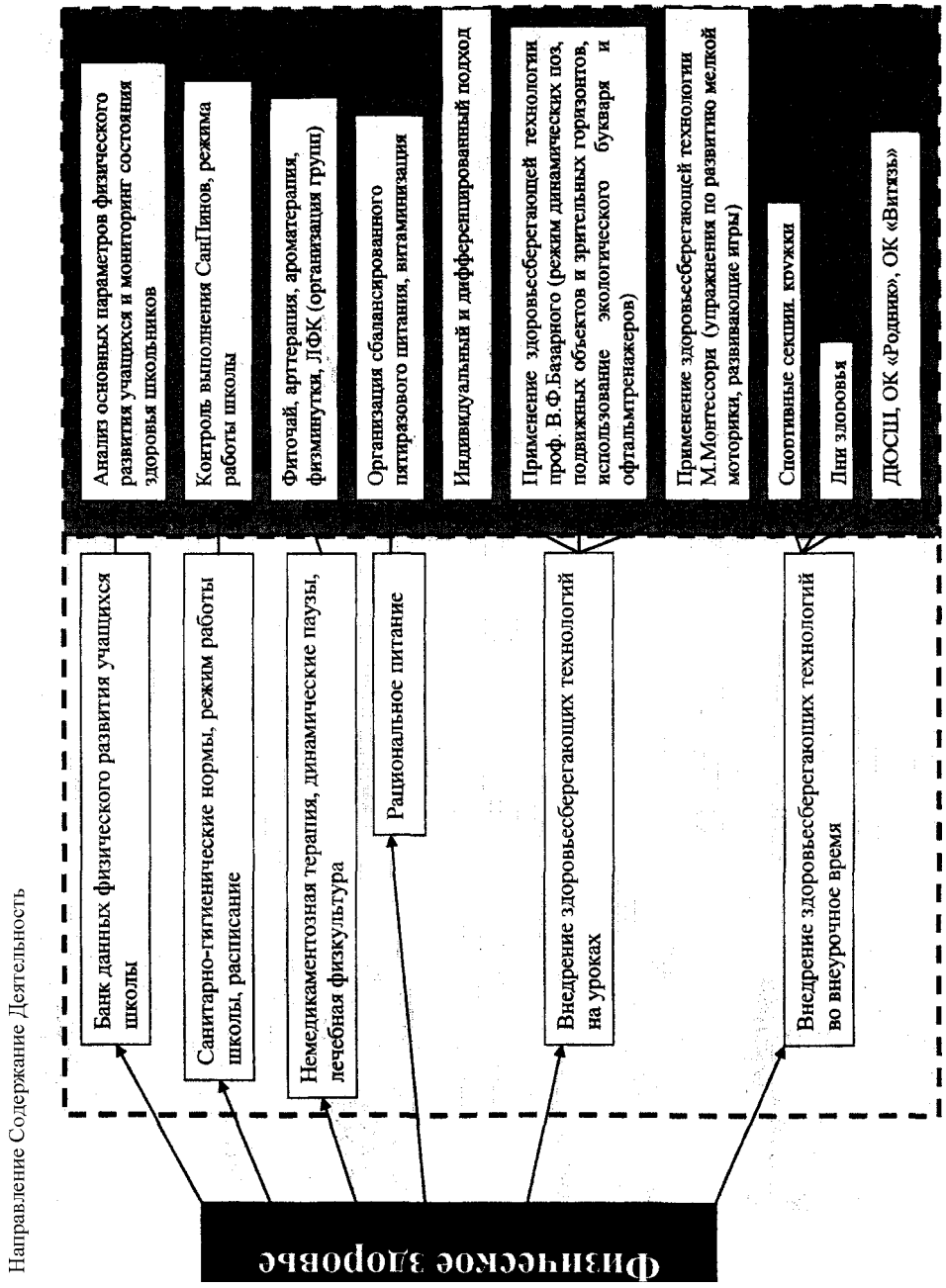



*Рис. 5.* Реализация направления: физическое здоровье

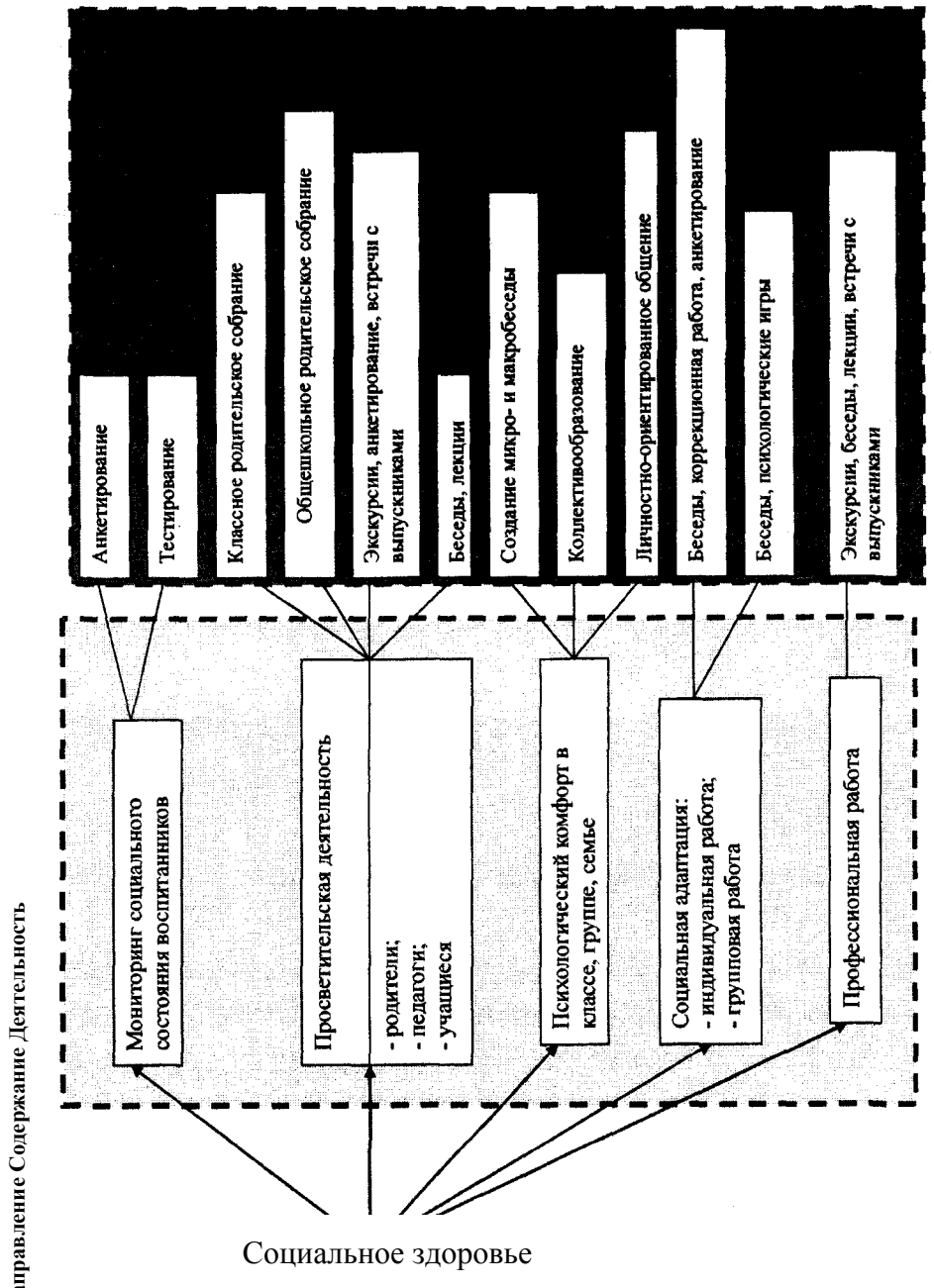



*Рис. 6.* Реализация направления: социальное здоровье

**Библиографический список**

1. **Гребнева, Н. Н.** Адаптивные возможности и функциональные резервы детского организма в условиях Тюменского Севера / Н. Н. Гребнева, А. Б. Загайнова// Всероссийская научная конференция, посвященная 150-летию со дня рождения И. П. Павлова. – СПб., 1999. – С. 123–124.

2. **Труфакин, В. А.** Современные проблемы Северной медицины / В. А. Труфакин, В. И. Хаснулин // Медицинские и экологические проблемы Северных районов Сибири. – Томск-Стрижевой, 1998. – С.90–99.

3. **Внедрение** здоровьесберегающих технологий на основе интеграции психолого-педагогического подхода в образовании слабослышащих школьников/ под ред. А. Н. Солодовниковой. – Новокузнецк: ИПК, 2004. – 147 с.

4. **Юсупова, Н. П., Плетнева, Е. Ю.** Создание здоровьесберегающего образовательного пространства как условие повышения качества образования // Сибирский учитель. – 2005. – № 4. – С. 9–11.

5. **Синенко, В. Я.** Сохранение здоровья учащихся школ как многофакторная проблема. Журнал // Сибирский учитель. – 2005. – № 4. – С. 5–8.

6. **Славгородская, М. В.** Здоровьесбережение учащихся школы-интерната: методическое пособие / М. В. Славгородская; под ред. А. Н. Солодовниковой. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – 79 с.

# РАЗДЕЛ IX
# В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

## ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

### Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор педагогических наук, профессор **Лепин Петр Вольдемарович** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Беловолов Валерий Александрович** |
| Ученый секретарь | доктор педагогических наук, профессор **Беловолова Светлана Павловна** |

### Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском государственном университете

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная**,** 6
Тел.: (3842) 58-29-55

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор педагогических наук, профессор **Касаткина Наталья Эмильевна** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Невзоров Борис Павлович** |
| Ученый секретарь | доктор педагогических наук, профессор **Губанова Маргарита Ивановна** |

**Диссертационный совет К 212.226.01**
**при Кузбасской государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор педагогических наук, профессор **Редлих Сергей Михайлович** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Кундозерова Людмила Ивановна** |
| Ученый секретарь | кандидат технических наук, профессор **Ростовцев Альберт Николаевич** |

**Диссертационный совет Д 212.011.01**
**при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор педагогических наук, профессор **Лопаткин Владимир Михайлович** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Орлов Александр Николаевич** |
| Ученый секретарь | кандидат педагогических наук, профессор **Шептенко Полина Андреевна** |

**Диссертационный совет Д 212.112.01**
**при Магнитогорском государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114
Тел.: 8 (3519) 35-14-29; тел/факс: 30-60-44

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педаго-

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор философских наук, профессор **Романов Валентин Федорович** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Беликов Владимир Александрович** |
| Ученый секретарь | доктор педагогических наук, профессор **Сайгушев Николай Яковлевич** |

**Диссертационный совет Д 212.266.01**
**при Томском государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75
Тел.: (3822) 52-17-68; факс: 52-31-80

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор физико-математических наук, профессор **Обухов Валерий Владимирович** |
| | заместитель председателя доктор педагогических наук, профессор **Копытов Анатолий Дмитриевич** |
| Ученый секретарь | кандидат педагогических наук, доцент **Вторина Елена Вениаминовна** |

**Диссертационный совет Д 311.005.01**
**при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор **Найн Альберт Яковлевич** |

| | |
|---|---|
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Куликов Леонид Михайлович** |
| Ученый секретарь | доктор педагогических наук, профессор **Кузьмин Андрей Михайлович** |

**Диссертационный совет К 212.069.02**
**при Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022) 35-94-85, факс: 35-22-68

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор педагогических наук, профессор **Клименко Татьяна Константиновна** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Дугарова Дулма Цырендашиевна** |
| Ученый секретарь | доктор педагогических наук, профессор **Эрдынеева К. Г.** |

**Диссертационный совет Д 212.306.02**
**при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова**

Адрес: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.:(4112) 49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

**Научные специальности:**
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

| | |
|---|---|
| Председатель совета | доктор педагогических наук, профессор **Данилов Дмитрий Алексеевич** |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор **Неустроев Николай Дмитриевич** |
| Ученый секретарь | доктор педагогических наук, профессор **Петрова Светлана Максимовна** |

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

**Примеры оформления различных видов изданий:**

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Ахметова Мария Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогческого им. Н. Г. Чернышевского, Чита

**Барановская Лариса Альбертовна –** кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Сибирский государственный технологический университет (СибГТУ), чл.-корр. Международной академии наук педагогического образования, Красноярск

**Бирюкова Марина Александровна –** старший преподаватель кафедры иностранных языков Орского гуманитарно-технологического института, Орск

**Болотова Марина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург

**Гончарова Евгения Петровна –** преподаватель кафедры фортепиано Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск

**Денисенко Юлия Васильевна** – ассистент, соискатель музыкальнго факультета, кафедры музыкального образования Алтайской государственной академии культуры и искусства, , Барнаул

**Евдокимова Надежда Вениаминовна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей Ростовского-на-Дону государственного экономического университета «РИНХ», Ростов-на-Дону

**Евсецова Елена Андреена** – кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета, Бирск

**Егорова Юлия Николаевна –** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург

**Екеева Эмма Васильевна –** кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, заведующая кафедрой педагогики, психологии и управления образованием Института повышения квалификации работников образования Республики Алтай, Горно-Алтайск

**Загузов Николай Иванович –** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, начальник Отдела гуманитарных и общественных наук Управления государственной аттестации научных и научно-педагогических работников Федеральной службы по надзору в области образования и науки, Москва

**Миронов Виктор Николаевич –** старший преподаватель кафедры электротехники Астраханского государственного технического университета, Астрахань

**Нургалеев Владимир Султанович** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой профессиональной педагогики и психологии СибГТУ, Красноярск

**Одареева Елена Владимировна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры акушерства и гинекологии Иркутского ИГМУ, Иркутск

**Осадчук Ольга Леонидовна –** кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и педагогического управления Омского государственного педагогического университета, Омск

**Пахомова Елена Алексеевна –** кандидат педагогических наук, доцент, директор Сибирского филиала Международного института экономики и права, Новокузнецк

Петрова Людмила Евгеньевна – **старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, заведующая кафедрой изобразительного искусства Ставропольского государственного педагогического института, Ставрополь**

**Петунин Олег Викторович –** кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Кузбасского регионального ИПК и ПРО, лауреат Премии Президента РФ, Прокопьевск

**Пивень Дмитрий Валентинович** – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой общественного здоровья и здравоохранения ГОУ ДПО Иркутский ГИУВ, Иркутск

**Писарева Светлана Анатольевна –** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Поданёва Татьяна Владимировна** – аспирант кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета, педагог дополнительного образования МДОУ «Детский сад № 230» Центр развития ребенка, Барнаул

**Рахманова Аза Гасановна –** доктор медицинских наук, профессор кафедры инфекционных болезней СПб МАПО

**Сенина Ольга Анатольевна –** аспирант Астраханского государственного технического университета, Астрахань

**Скрябина Ольга Алексеевна –** доцент кафедры современного русского языка Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Рязань

**Ситнова Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики и методики преподавания Ивановского государственного университета, Иваново

**Сластенин Виталий Александрович** – Заслуженный деятель науки РФ,

**Зайнутдинова Лариса Хасановна –** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой электротехники Астраханского государственного технического университета, Астрахань

**Ильиных Ирина Михайловна –** заместитель директора по учебно-методической работе Профессионального училища №70, Волгодонск

**Итин Ю. К.**

**Каплина Светлана Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Читинского государственного университета, докторант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чита

**Копеин Андрей Валентинович –** кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и математики Сибирского филиала Международного института экономики и права, Новокузнецк

**Ленок Галина Викторовна –** кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой инфекционных болезней ГОУ ДПО Иркутский ГИУВ, Иркутск

**Луков Валерий Андреевич** – доктор философских наук, профессор, заместитель ректора Московского гуманитарного университета по научно-исследовательской работе, директор Института гуманитарных исследований МосГУ, академик Международной академии наук (Инсбрук), Международной академии наук педагогического образования, почетный профессор Московского гуманитарного университета, Москва

**Луков Владимир Андреевич** – доктор филологических наук, профессор, декан факультета научно-педагогических кадров Московского гуманитарного университета, главный научный сотрудник Института гуманитарных исследований МосГУ, заслуженный деятель науки РФ, академик международной академии наук (Инсбрук), Международной академии наук педагогического образования, почетный профессор Московского гуманитарного университета, Москва

**Лушников Юрий Юрьевич –** старший преподаватель военной кафедры, соискатель кафедры педагогики ГОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет», Иркутск

**Майдуров С. А.** - директор Бийского техникума МОД, заслуженный учитель Российской Федерации, Бийск

**Макашина Ирина Илхамовна –** кандидат педагогических наук, доцент Морской государственной академии имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск

**Маричев Игорь Васильевич –** кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника МГА Морской государственной академии имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск

**Марченко Ольга Николаевна –** учитель русского языка и литературы гимназии, Дудинка

академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

**Слесарев Юрий Васильевич –** кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, Пенза

**Суббето Александр Иванович –** вице-президент Петровской академии наук и искусства, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург

**Терегулов Филарит Шарифович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры НОУШ Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа

**Токарев Виктор Степанович –** подполковник, старший преподаватель**,** адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института ВВ МВД России, Новосибирск

**Тряпицына Алла Прокофьевна –** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведуцющая кафедрой педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**Цаллагова Зарифа Борисовна –** доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Чернобабова Клавдия Владимировна** – учитель Муниципального образовательного учреждения гимназии № 8, Сочи

**Чернобров Алексей Александрович** – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Шипилина Людмила Андреевна –** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, Омск

**Шипулин Н. И.** – кандидат педагогических наук, доцент, председатель совета директоров ССУЗов Алтайского края, директор БГПК, Барнаул

**Щуркова Надежда Егоровна** – доктор педагогических наук, профессор Педагогической академии последипломного образования Московской области, кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

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

ISSN под следующим номером: **ISSN 1813-4718**
Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**
Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**
**«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358**