

«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 редакционного совета:

В. А. Слостенин

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

*А. Н. Алексеев (Якутск)
Р. М. Асадуллин (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)
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: *Н. В. Кергилова*

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

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

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

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 36,05. Уч.-изд. л. 27,83.

Подписано в печать: 22.03.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 185.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Н. Г. Шило

Мониторинг качества подготовки учителя математики к реализации системности в профессионально-педагогической деятельности.....13

В данной статье представлены диагностические критерии сформированности системности в деятельности учителя математики как основы разработки содержания и структуры диагностической тестовой карты определения уровня подготовленности к ее реализации. Показаны результаты экспериментального проведения мониторинга качества подготовки будущих учителей математики к осуществлению системности в профессионально-педагогической деятельности

С. Е. Каплина

Использование педагогического потенциала гуманитарных дисциплин в формировании профессиональной мобильности будущего инженера.....21

Автором рассматриваются роль и возможности гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессиональной мобильности будущего инженера. В статье раскрываются специфика гуманитарного познания, особенности методологии гуманитарных дисциплин и их влияние на процесс формирования профессиональной мобильности будущих инженеров

Н. В. Бекузарова

Профессиональное портфолио студента педагогического вуза в рамках итоговой аттестации36

В статье рассматривается имеющийся опыт использования профессионального портфолио студента педагогического вуза в рамках итоговой аттестации. Описываются составляющие части портфолио, достоинства и недостатки его применения

Г. В. Бурцева

Совершенствование процесса подготовки специалиста культуры в творческом вузе.....45

В статье автор рассматривает изменения в проектировании вузовского обучения хореографа. Рассматриваются направления совершенствования подготовки специалиста культуры, уточняется сущность видов профессиональной компетентности с учетом специфики деятельности специалиста-хореографа.

В. Г. Абдрахманов

Содержательная интеграция как суперпозиция функциональных систем.....52

Рассматривается подход к содержательной интеграции математических курсов в вузе с позиций теории функциональных систем П. К. Анохина. Такой подход позволяет к известным эмпирически выведенным рекомендациям по успешной реализации интеграции добавить рекомендации, вытекающие из теории функциональных систем.

М. М. Карелин

Педагогическое тестирование в процессе профессиональной подготовки космонавтов.....61

В статье показаны особенности труда космонавтов в космическом пространстве. Обосновано, что использование тестов в предварительном контроле позволяет определять необходимое количество часов для проведения восстановительных занятий, получить до-

стоверную информацию о достижении обучаемых, об уровне и качестве усвоений различных элементов их деятельности

Л. С. Полякова

Психолого-педагогическая подготовка будущего специалиста с высшим техническим образованием как социально-педагогическая проблема.....70

Обосновано, что психолого-педагогическая подготовка специалиста с высшим техническим образованием – компонент его целостной профессиональной подготовки; описана структура и содержание психолого-педагогической подготовки специалиста с высшим техническим образованием.

Н. В. Медведенко, С. Ю. Рубцова

Основные преимущества и противоречия рейтинговой системы мониторинга учебных достижений студентов вуза.....77

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с разработкой и реализацией рейтинговой системы оценивания. Определены основные объективные преимущества, а также противоречия и пути их преодоления. Описаны основные этапы рейтинговой системы мониторинга, а также представления как реально-рейтингового балла, так и максимально-рейтингового балла.

Л. М. Глушкова

Психолого-педагогические факторы, влияющие на качество математической подготовки студентов технических вузов.....83

Предлагается подход к преподаванию математики, ориентированный на учет типов мышления и восприятия студентами учебной информации и, как следствие, позволяющий повысить качество их обучения.

Е. А. Волкова

Общедидактические и частнодидактические принципы в обучении РКИ: явление синонимии в оториноларингологии.....93

Статья посвящена вопросу о связи общедидактических и частнодидактических принципов в процессе обучения явлению синонимии студентов-инофонов. Автор выделяет ведущие принципы, дает им краткую характеристику и приводит в качестве примера большое количество упражнений, которые основываются на этих принципах.

Н. В. Соловова

Реформирование методической работы в высшей школе.....100

В статье анализируется современное состояние методической работы в системе высшего профессионального образования, представлены сведения о целях, задачах и приоритетных функциях системы методической работы в вузе. Обосновывается необходимость формирования методической готовности и совершенствования методической компетентности преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации высшей школы.

Л. И. Токарева

Модели содержания систем понятий как ориентиры организации процесса обучения математике.....110

Данная статья посвящена актуальным проблемам совершенствования школьного математического образования: выполнение структурирования учебного материала и конструирование моделей содержания систем понятий.

О. В. Фролов

Культурологические акценты в организации подготовки будущих менеджеров государственного и муниципального управления.....118

Сущностной характеристикой профессионала как субъекта культурно – исторического действия является социально – профессиональная компетентность, выступающая феноменом культуры, нравственного отношения к управлению социальными процессами. Образовательный процесс вуза должен быть построен на культурологических началах, предусматривающих формирование субъекта в условиях национальной культуры.

А. В. Андриенко

Научно-исследовательская деятельность: стратегии организации.....124

В педагогике можно выделить множество стратегий разного уровня, как глобальные, так и конкретно процедурные. Содержание понятия «педагогическая стратегия» указывает на соответствующую генеральную цель, процессуальность и средства ее достижения. Необходимость общей цели как стратегического ориентира определена потребностью выбора конкретного направления педагогической деятельности, что обеспечивает выбор принципов, содержания, реализацию условий.

О. Л. Осадчук

Нарушения профессиональной надежности педагога.....136

В статье дается определение понятия «нарушение профессиональной надежности педагога». Рассматриваются формы нарушений профессиональной надежности педагога. Приводится классификация нарушений профессиональной надежности педагога.

Раздел II. Языковая культура

Е. Г. Ваганова

Возможности анализа языковой личности как структурного образования (лексический аспект).....148

Показана трех уровневая организация языковой личности, предлагается краткая характеристика исходной модели языковой личности. Охарактеризована степень сформированности определенных компонентов.

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

В. Г. Шантаренко

Системный подход к обучению студентов математике на основе моделирования в визуальном информационном поле как инструмент формирования информационной компетентности будущих специалистов.....155

Метод обучения математике, реализующий системный подход на базе моделирования в визуальном информационном поле, рассматривается как способ реализации когнитивно-визуального подхода и средство формирования информационной компетентности в рамках компетентностного подхода.

Е. Д. Нелунова

Осмысление компьютеризации обучения иностранным языкам в свете общих принципов коммуникативной ориентации на примере анализа обучающих программ.....164

Рассматриваются позитивные моменты компьютеризации обучения иностранному языку через призму основных принципов коммуникативного метода. Компьютеризация обучения языкам предполагает комплексное применение информационных технологий с

межпредметными интегративными элементами, и при этом коммуникативный метод можно считать стратегической моделью определенного направления в обучении, в частности, мультимедийного.

Раздел IV. Формирование культуры личности

Н. А. Патутина

Социально-педагогические аспекты формирования организационной культуры.....169

В статье выявлены социально-педагогические аспекты формирования организационной культуры на основе анализа исследований этого явления с позиций социологии, психологии, менеджмента.

Л. А. Саенко

Безработные как субъекты обучения.....178

В статье определены психолого-педагогические особенности безработных как субъектов обучения. Определены принципы работы со взрослыми обучающимися, а также автор указывает на возможные содержательные блоки образовательных программ.

Л. А. Барановская

Организация социокультурного образовательного пространства как фактор формирования социальной ответственности студентов.....189

Определено понятие «социокультурное пространство», введено понятие «образовательное пространство ВУЗа»

В. В. Рябчиков

Сущностные характеристики полемиического взаимодействия субъектов образовательного процесса.....200

В статье рассматриваются особенности одной из форм педагогического взаимодействия, основывающейся на реализации принципов полемиического диалога. Автор обосновывает целесообразность организации полемиического взаимодействия субъектов обучения в процессе профессионального образования, уделяет внимание условиям эффективности полемиического взаимодействия субъектов обучения.

Н. Н. Быстрова

Дети, оказавшиеся без взаимодействия с биологическими родителями: настоящее и будущее.....209

Более 60% людей, испытывающих сложности понимания себя, в период взросления оказались в ситуации отстраненности (или отгороженности) от взаимодействия с биологическими родителями. Своевременное содействие таким детям позволит найти пути их позитивной переориентации.

Е. А. Селюкова

Поликультурное образовательное сообщество как симбиоз этнофоров педагогического коллектива.....223

В статье подробно проанализирована концепция становления педагогического коллектива в поликультурном образовании, рассмотрен феномен поликультурного образования как особый его вид, описаны функции поликультурного образования; дан анализ теории и методологии становления личности в поликультурном социуме.

Г. М. Беспалова

| | |
|--|-----|
| Ответственность – качество успешной личности | 231 |
| Проанализированы различные подходы к определению ответственности; выявлены критерии ответственности. | |

Раздел V. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Я. Г. Таубов

| | |
|--|-----|
| Условия организации этнокультурной школы для народов, создающих письменный язык | 238 |
|--|-----|

Обоснованы компоненты в организации национальной школы, выявлены резервы учета этнопсихологических особенностей в обучении детей разных народов Дагестана.

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

А. Н. Антипова, С. И. Квашина

| | |
|---|-----|
| Психолого-педагогический аспект в системе непрерывного экологического электронного образования | 245 |
|---|-----|

Обострение экологической обстановки в России требует оптимизации непрерывного экологического образования путем введения его электронных форм. Это должно быть направлено на повышение качества экологических знаний с учетом психолого-педагогических особенностей развития личности на каждом этапе развития и использования современных информационных технологий. В связи с этим авторы попытались осветить психолого-педагогические аспекты в системе непрерывного экологического образования и методологические подходы к включению инновационных технологий.

М. М. Исаева

| | |
|--|-----|
| Формирование готовности учителя к воспитательной работе в образовательных учреждениях | 254 |
|--|-----|

Показаны особенности, варианты воспитательной работы в современных условиях, обоснованы три группы противоречий современного процесса воспитания, которые необходимо учитывать в организации воспитательной работы. Сформулированы требования для формирования готовности учителя к воспитательной работе.

Т. И. Петрачкова

| | |
|---|-----|
| Разработка и реализация индивидуальных учебных планов школьников в процессе профильного обучения | 263 |
|---|-----|

Профильное обучение старшеклассников связано с разработкой и реализацией их индивидуальных учебных планов школьников. Для успешной разработки и реализации ИУП школьнику необходимо содействие: в профильной ориентации; в получении информации о возможностях реализации профессиональных интересов (выбор профиля, образовательного учреждения); в выборе элективных курсов в соответствии с интересами обучаемого и необходимостью к итоговой аттестации.

Н. Н. Валуева

| | |
|--|-----|
| Моделирование процесса формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования | 273 |
|--|-----|

В статье раскрывается сущность и содержание экологической культуры, показана роль дополнительного образования в формировании экологической культуры и воспитании личности, представлена модель формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования.

Н. Э. Касаткина, О. М. Колупаева, О. Б. Лысых, Е. Л. Руднева

Организация профильного обучения в оценке школьников, их родителей и учителей общеобразовательной школы в условиях региона (на примере Кемеровской области).....280

В статье изучено отношение субъектов образовательного процесса (учащихся, их родителей, учителей, работников органов управления образованием, преподавателей высшей школы) к предпрофильной подготовке и профильному обучению в регионе на примере Кемеровской области.

М. Г. Янова

Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя.....297

В статье рассматривается проблема формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя, осознающего несостоятельность традиционных методов обучения, способного к культуросодействию и культуросозиданию, ориентированного на профессионально-культурный модус поведения, способного проектировать педагогические модели в реальные условия. В статье описывается минимальная диагностическая программа с методиками и предлагается краткий анализ экспериментально-опытного исследования по обозначенной проблеме.

Е. Е. Волкова

Теоретические предпосылки проектирования технологии профильного обучения.....310

В статье обосновываются и раскрываются теоретические основания проектирования авторской технологии обучения математике на основе деятельностного подхода к обучению в профильной школе

Д. И. Юнусова

Инновации в предметно-методической подготовке будущих учителей математики.....316

В данной статье рассматриваются некоторые подходы к проблеме совершенствования процесса подготовки будущих учителей и приводится краткое сведение об опытно-экспериментальной работе, проводимой в Ташкентском Государственном педагогическом университете по применению инновационных методов обучения.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

И. А. Малашихина, А. Н. Харечкин

Правовое регулирование деятельности кадетских корпусов и военных гимназий в историко – педагогическом контексте.....323

В статье проанализированы официальные источники и документы, позволившие определить сущность, характер и специфику процесса развития системы военного образования в XVIII - XIX веках.

И. В. Карцева

Физическое воспитание в Оренбуржье в XIX в.....330

В статье представлен материал о развитии физического воспитания в Оренбуржье. Раскрываются особенности физического воспитания в дореволюционный период; содержание и основная направленность физического воспитания в учебных заведениях Оренбуржья XIX в.

Раздел VIII. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

| | |
|---|------------|
| <i>Н. И. Кнорр</i> Мониторинг качества профессиональной подготовки безработных граждан в системе государственной службы занятости населения региона..... | 337 |
| Система управления качеством профессиональной подготовки может эффективно функционировать только при наличии действенной системы мониторинга, которая в каждой переходной точке основных рабочих процессов отслеживает параметры, подлежащие измерению. | |

| | |
|--|------------|
| <i>С. Ю. Рубцова</i> Мониторинг как функция управления качеством образовательного процесса..... | 341 |
| В данной статье рассматривается мониторинг как самостоятельная функция управления образовательным процессом и дано определение педагогическому мониторингу. Описаны основные требования, а также выделены определенные виды мониторинга. | |

Раздел IX. Психологические исследования

| | |
|---|------------|
| <i>Л. Н. Аксеновская</i> Типы организационной культуры и их зависимость от уровня развития личности лидера организации: ордерный подход..... | 348 |
| Обсуждены основные положения ордерного подхода к социально-психологическому исследованию организационной культуры. Показано влияние уровня развития личности лидера на уровень развития организационной культуры. | |

| | |
|---|------------|
| <i>И. В. Аношкин</i> Индивидуально-психологическая детерминация развития общительности у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома..... | 355 |
| В статье раскрываются особенности развития общительности у подростков, воспитывающихся в различных социальных условиях, детерминированные определёнными темпераментальными свойствами. В основу теоретико-экспериментального исследования общительности положен целостно-функциональный подход к изучению свойств личности. | |

Раздел X. Образование. Здоровье. Безопасность

| | |
|---|------------|
| <i>И. В. Иванов</i> Формирование соматической культуры – основа педагогики здоровьесбережения..... | 362 |
| Соматическое воспитание - область целенаправленной педагогической деятельности, ориентированной не только на сохранение, формирование и укрепление здоровья, но и на позитивную мотивацию к здоровому образу жизни. | |

| | |
|--|------------|
| <i>О. А. Ледовская</i> Индивидуализация процесса технической подготовки юных барьеристов с учетом их антропометрических особенностей и посильности формируемого двигательного действия..... | 369 |
| Статья посвящена проблемам формирования модельной ритмической структуры барьерного бега у юных легкоатлетов на этапе начальной спортивной специализации, при этом реализация принципа индивидуализации в тренировочном процессе является одним из основных условий эффективности достижения поставленной задачи. | |

| | |
|---|------------|
| <i>М. А. Ермакова</i> Модель образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся..... | 374 |
|---|------------|

Статья посвящена проблеме формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся. Автор видит разрешение данной проблемы через моделирование ценностно-структурных преобразований образовательной среды школы.

Е. В. Шевченко

Использование сурдо-логопедического тренажёра «Дэльфа-130» как дополнительного средства формирования и коррекции произношения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.....381

Статья посвящена вопросу использования в работе учителя-дефектолога новых компьютерных технологий, а именно сурдо-логопедического тренажёра «Дэльфа-130». В статье раскрываются некоторые особенности произношения детей с нарушениями слуха. Проведённые автором исследования показывают, что применение компьютерной программы «Дэльфа-130» позволяет осуществлять коррекционную работу в более сжатые сроки.

Раздел XI. Размышление, обсуждение

Д. М. Садыкова

Заочное образование России в условиях социокультурных перемен.....388

В. П. Окулич-Казарин, Д. М. Садыкова, Л. П. Цыплакова, Е. А. Обручникова

Формирование у обучающихся дидактических умений I группы.....392

Е. Д. Нелунова

Условия активизации саморазвития личности студента в мультимедийном образовании.....395

Активизация саморазвития личности студента в условиях искусственной среды обучения рассмотрены на основании принципов и концепций гуманистической педагогики. При этом не противопоставляется искусственная сущность мультимедиаобразования естественному процессу развития человека. Признается целостность личности с миром, к изменению которого причастен сам человек. Выявляется, что эффективным условием развития природных задатков и творческого потенциала личности могут выступать информационные и коммуникационные технологии.

Раздел XII. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах.....402

Правила оформления статей.....404

Авторы номера.....405

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Vocational Training

| | |
|--|-----|
| <i>N.G. Shilo.</i> Quality Monitoring of Preparation of Mathematics Teacher. Utilizing Systematic Approach in Their Professional Pedagogical Work..... | 13 |
| <i>S.E.Kaplina.</i> The Use of Pedagogical Potential of Humanitarian Disciplines in Formation of Professional Mobility of the Future Engineer | 21 |
| <i>N. V. Bekuzarova.</i> Professional Portfolio of the Student of Pedagogical Higher School and the Final Certification..... | 36 |
| <i>G. V. Burtseva.</i> Improvement of Instruction of Experts in Culture in Creative Higher School..... | 45 |
| <i>V.G. Abdrakhmanov.</i> Substantial Integration as Superposition of Functional Systems..... | 52 |
| <i>M. M. Karelin.</i> Pedagogical Testing during Professional Training of Cosmonauts..... | 61 |
| <i>L. S. Polyakova.</i> Psychological and Pedagogical Preparation of the Future Specialist with Higher Technical Education as a Socio-pedagogical Problem | 70 |
| <i>N. V. Medvedenko, S.Yu.Rubtsova.</i> The Advantages and Contradictions of Rating System in Monitoring of Academic Achievements of Higher School Students..... | 77 |
| <i>L. M. Glushkova.</i> Psychological and Pedagogical Factors Improving the Quality of Mathematical Preparation of Students at Technical Colleges..... | 83 |
| <i>Ye.A.Volkova.</i> General and Special Didactic Principles in Training: the Phenomenon of Synonymy in Otolaryngology..... | 93 |
| <i>N. V. Solovova.</i> Reforming the Methodical Work in Higher Schools..... | 100 |
| <i>L.I.Tokareva.</i> Content Models and Systems of Concepts as Key Points in Organizing the Preparation of Mathematicians..... | 110 |
| <i>O. V. Frolov.</i> Culturological Accents in Organization of Instruction of the Future Managers of the State and Municipal Levels..... | 118 |
| <i>A. V. Andriyenko.</i> Research Work: Strategies of Organization..... | 124 |
| <i>O.L.Osadchuk.</i> Infringements of Professional Reliability of the Teacher..... | 136 |

Section II. Language Culture

| | |
|--|-----|
| <i>Ye. G. Vaganova.</i> Opportunities of the Analysis of the Language Personality as a Structure (the Lexical Aspect)..... | 148 |
|--|-----|

Section III. Information and Pedagogical Technologies

| | |
|--|-----|
| <i>V. G. Shantarenko.</i> The Systematic Approach to Training Students of Mathematics on the Basis of Modeling in a Visual Information Field. A Tool of Formation of Information Competence of the Future Specialists..... | 155 |
| <i>E.D.Nelunova.</i> Computerization of Teaching Foreign Languages in View of the General Communication-centered Principles. An Example of Analysis of Training Programs..... | 164 |

Section IV. Formation of Culture of the Person

| | |
|--|-----|
| <i>N.A.Patutina.</i> Socio-pedagogical Aspects of Formation of Organizational Culture..... | 169 |
| <i>L.A.Saenko.</i> The Unemployed People as Subjects of Training..... | 178 |
| <i>L.A.Baranovskaja.</i> Organization of Socio-cultural Educational Space as a Factor of Formation of Social Responsibility of Students..... | 189 |
| <i>V. V. Ryabchikov.</i> Intrinsic Characteristics of Polemic Interaction of Subjects of | |

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| Educational Process..... | 200 |
| <i>N.N.Bystrova.</i> Children Deprived of Their Biological Parents: the Present and the Future..... | 209 |
| <i>E.A.Selyukova.</i> Polycultural Educational Community as Symbiosis of Ethnophores in a Pedagogical Collective..... | 223 |
| <i>G. M. Bespalova.</i> Responsibility – a Feature of the Successful Person..... | 231 |

Section V. **Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space**

| | |
|---|-----|
| <i>Ya. G. Taibov.</i> Conditions of Organization of an Ethnocultural School for People Creating a Written Language..... | 238 |
|---|-----|

Section VI. **Improvement of Quality of Modern School Education**

| | |
|---|-----|
| <i>A.N.Antipova, S.I.Kvashnina.</i> Psychological and Pedagogical Factors in the System of Continuous Ecological Electronic Education..... | 245 |
| <i>M. M. Isayeva.</i> Formation of Readiness of the Teacher for Educational Work..... | 254 |
| <i>T.I.Petrachkova.</i> Development and Realization of Students' Individual Curricula during Profile Training..... | 263 |
| <i>N.N.Valuyeva.</i> Modeling of Formation of Ecological Culture in Students within the System of Additional Education..... | 273 |
| <i>N.E.Kasatkina, O. M. Kolupayeva, O.B.Lysykh, E.L.Rudneva.</i> The Organization of Profile Training in the Opinions of Students, Their Parents and Teachers of a Comprehensive School. (An Example of the Kemerovo Area)..... | 280 |
| <i>M.G. Janova.</i> Formation of Organizational Pedagogical Culture of the Future Teacher..... | 297 |
| <i>E.E.Volkova.</i> Theoretical Preconditions for Designing the Technology of Profile Training..... | 310 |
| <i>D.I.Yunusova.</i> Innovations in Specialized Methodical Instruction of the Future Teachers of Mathematics..... | 316 |

Section VII. **History of Pedagogical Theory and Practice**

| | |
|---|-----|
| <i>I.A.Malashikhina, A.N.Harechkin.</i> Legal Regulation of the Work of Military Schools and Gymnasiums.. A Historical Perspective..... | 323 |
| <i>I. V. Kartseva.</i> Physical Training in the Orenburg Area in the 19 th Century..... | 330 |

Section VIII. **In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education**

| | |
|---|-----|
| <i>N.I.Knorr.</i> Quality Monitoring of Vocational Training of Unemployed Citizens within the Regional System of Public Employment Service..... | 337 |
| <i>S.Yu.Rubtsova.</i> Monitoring as a Component of Quality Management of Educational Processes..... | 341 |

Section IX. **Psychological Research**

| | |
|--|-----|
| <i>L.N.Aksenovskaya.</i> Types of Organizational Culture and Their Dependence on the Development of Leader's Personality: The Order Approach..... | 348 |
| <i>I. V. Anoshkin.</i> Individual Psychological Determination of Development of Sociability in Adolescents Brought up in Conditions of Children's Homes..... | 355 |

Section X. **Education. Health. Safety**

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| I. V. Ivanov. Formation of Somatic Culture – the Basis of Pedagogics of Health Care..... | 362 |
| O.A.Ledovskaya. Individualization of Technical Training of Young Hurdle Racers Considering Their Antropometric Features and Feasibility of Motion Activity..... | 369 |
| M. A. Yermakova. A Model of the Educational Environment at School and Formation of Individual Experience of Pupils’ Health Protection..... | 374 |
| Ye. V. Shevchenko. Sign Language Logopedic Simulator “Delfa 130” as an Additional Means of Formation and Correction of Pronunciation for Children of Senior Preschool Age with Hearing Disorder..... | 381 |

Section XI. Reflections, Discussions

| | |
|---|-----|
| D. M.Sadykova. Extramural Education in Russia in the Situation of Social and Cultural Changes..... | 388 |
| V. P.Okulich-Kazarin, D. M. Sadykova, L. M. Tsyplakova, Ye.A.Obruchnikova. Formation of Didactic Skills of Group A..... | 392 |
| E.D.Nelunova. Activation of Self-development of the Student’s Personality in Multimedia Education..... | 395 |

Section XII. In Dissertational Councils

| | |
|--|-----|
| The Information of Dissertational Councils..... | 402 |
| Rules of Registration of Papers..... | 404 |
| Authors..... | 405 |

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0 + 371

Н. Г. Шило

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время проведение мониторинга в педагогических исследованиях приобретает особую значимость, поскольку основным его предназначением является отслеживание, наблюдение и констатация результатов педагогических изысканий, а также выявление, установление и фиксация динамики развития педагогических процессов и явлений. В современной педагогике под *мониторингом* понимают *систему* целенаправленного длительного отслеживания хода и результатов образовательного процесса профессионального становления и подготовки будущих специалистов на основе использования диагностических критериев. Такая система должна быть хорошо спроектирована, разработана, грамотно и корректно организована и реализована.

В ряде работ, посвященных организации мониторинга, отмечается, что организационно-педагогическими *принципами* любого мониторинга являются: принцип комплексности (подразумевает изучение основных компонентов педагогической системы); принцип иерархической организации мониторинга (последовательно-поэтапное изучение педагогического феномена); принцип системности (состоит в изучении взаимодействия между выделенными компонентами); принцип достоверности информации; принцип демократичности (подразумевает признание права на непосредственное участие в мониторинге всех заинтересованных лиц); принцип превентивности (означает, что мониторинг как оценка и прогнозирование проводится до принятия какого-либо решения).

Эффективность функционирования мониторинга во многом зависит от наличия в нем организационных форм контроля и контрольно-коррекционных механизмов, в результате которых устанавливается *обратная связь*. Система активного мониторинга, по мнению В. В. Афанасьева, Ю. П. Поваренкова, Е. И. Смирнова, В. Д. Шадрикова, должна удовлетворять следующим *принципам*: ориентации на результат; стратегической направленности контроля, посредством определения ключевых параметров и аспектов; своевременности, оперативности, экономичности, простоты, открытости и адекватности контроля содержанию деятельности; синтеза негативного и позитивного

системные действия учителя; а под понятием «связь» – *результат* аналитико-синтетической деятельности. *Конструктивные связи* подразделяем на *связи-действия*: рекурсивно-редукционные; сопоставительные; причинно-следственные; иерархические; комбинаторные; алгоритмические; генетические; функциональные; конструктивного проектирования и моделирования; и *связи-формы*: знаково-символические, языковые и изобразительные.

Система *собственно-математических средств*, необходимых для осуществления математической деятельности учителя включает: (а) *интуитивные математические представления*; (б) *исходные мыслеформы* (формально-логические: понятия, суждения, теории, мыслительные схемы; и математические: алгебраические, метрические, топологические структуры, формы классификации и сериации); (в) *математический категориально-понятийный аппарат*; (г) *алгоритмические процедуры* (итерации, рекурсии, интерполяции, экстраполяции, разбиения, аппроксимации, процедуры математической индукции); (д) *основные правила организации рассуждений и практических действий*, таких как: индукция, дедукция, моделирование; методы проб и ошибок, анализа и синтеза; правила выводов и умозаключений.

К системе *дидактических (учебных) средств*, способствующих достижению образовательных целей в практике обучения математике относятся: (е) *коммуникативные* – словесно-языковые в изложении и словесно-образные в объяснении учителя; (ж) *наглядно-сенсомоторные* – наглядно-демонстрационные, показательно-иллюстрационные (построение опытов, показ практических действий); (з) *предметно-технические* – оборудование, используемое в качестве носителей предметной информации и инструментария деятельности учителя (учебники, приборы, наглядные пособия, макеты, карты и многие др.); (и) *дистанционно-образовательные* – различные электронные обучающие и информационные программы.

Таким образом, согласно введенного определения системности в деятельности учителя математики, диагностическими критериями мониторинга станут *показатели* (индикаторы), которые адекватно отражают практические *навыки и умения* применения аппарата специальных *средств*, и стремление учителя их практически применять. Поэтому к *диагностическим критериям мониторинга* подготовки учителей математики к реализации системности в профессионально-педагогической деятельности, мы относим следующие умения и навыки:

– *конструктивные*, предполагающие установление и фиксирование различных видов связей-действий: *конструктивно-образных, конструктивно-содержательных, конструктивно-фиксирующих* (наглядно-изобразительных);

– *нормативно-творческие*;

– *организационно-прогностические*;

– *коммуникативно-мобильные*.

Содержание и деятельностная структура каждого умения (критерия)

контроля (выявлять не только недостатки, но и обращать внимание на успехи) [1, с. 99–101].

Целевой направленностью проведения мониторинга, предлагаемого в данной статье, является проверка «качества подготовки». В осмыслении категории «качества» мы исходили из его определения как «совокупности *существенных* особенностей, признаков, свойств, отличающих объект или явление от других, и придающих им определенность (данность)» [2, с. 265]. Вследствие этого, под «качеством подготовки» будем понимать *объективные характеристики*, которые адекватно отображают оценочные критерии результатов образовательной деятельности в усвоении и приобретении практических навыков, и которые позволяют отслеживать показатели степени соответствия *реальных* результатов подготовленности в сравнении с *идеальными* (ожидаемыми, прогностическими), отвечающими образовательным стандартам или идеальным моделям подготовки.

Неотъемлемым условием проведения любого мониторинга считается наличие *системы диагностических критериев*. В установлении диагностических критериев данного мониторинга мы исходили из определения понятия «*системность в деятельности учителя математики*», рассматриваемое в двух аспектах: **во-первых**, это *наличие* (существование) у учителя *системного стиля*, проявляющегося в продуктивном *владении системно-методологическим аппаратом*, состоящего из *арсенала* всех видов целенаправленных *средств, системообразующих* способов действий и *методологических системных* знаний, с помощью которых деятельность учителя осуществляется и организуется на *всех уровнях* её *реальной полиструктурной иерархии* (общенаучном, собственно-предметном и учебно-дидактическом); **во-вторых**, это *реальное воплощение и применение* учителем *процедур системного подхода*, обеспечивающих осуществление *системной стратегии*, опирающейся на *системные методы*: анализа и синтеза, моделирования, проектирования и конструирования, в процессе подготовки, организации и реализации учителем учебного процесса.

При этом *первое определение* требует, на наш взгляд, ряд уточнений, которые касаются *арсенала специальных средств*. Это, прежде всего, конкретизация общенаучной трактовки категории «*средство*» как *то, с помощью чего что-либо осуществляется, функционирует, преобразуется и развивается*; и общенаучная классификация *всех видов средств*, которые подразделяются на: *логические, знаково-языковые (символические); физические* – психофизиологические, технические (оборудование) и гибридные (человек-компьютер). Под *арсеналом специальных средств* мы подразумеваем *систему системно-структурных, собственно-предметных (математических) и дидактических (учебных) средств*.

Соответственно под *системно-структурными средствами* мы понимаем конструктивно-технические (конструктивно-творческие) *связи*, с помощью которых осуществляются как воображаемые, так и реально-практические

представлены в разработанной нами *диагностической тестовой карте мониторинга* (см. таблицу). В карте отражена трехбалльная система *самооценки* степени овладения умениями, где количество баллов означают: «3» – *полностью* знаю, понимаю, владею, использую регулярно; «2» – *частично* осведомлен, не владею полностью, стремлюсь использовать по необходимости, ситуативно; «1» – *не* владею, не знаю, не понимаю, не использую.

Кроме того, в карте мониторинга обозначены *контрольные этапы* организации диагностики как необходимого условия реализации *систематичности проведения* мониторинга. При этом диагностические этапы мониторинга обозначают: I этап – *стартовая* диагностика как начальная фиксация состояния подготовленности к реализации системности в деятельности, имеет опережающую особенность; II этап – *текущая* диагностика, экспресс-диагностика, позволяющая оперативно оценить результативность процесса подготовки, внести коррективы и осуществлять регуляторные мероприятия по необходимости; III этап – *итоговая* диагностика, которая имеет перспективно-моделирующую и конструктивно-проектировочную особенность, ориентирует на необходимость возвращения к изучению модели специальной подготовки, к продолжению научно-исследовательского поиска. Следует отметить, что полученный циклический алгоритм мониторинга (наличие всех трех этапов) позволяет широко применять его в образовательной практике, поскольку исследование можно начать на любом этапе организационно-педагогического процесса специализированной подготовки.

Форма фиксации результатов мониторинга представляет собой *круговую диаграмму*, отображающую уровни развития профессиональных умений будущего специалиста. Диагностические *результаты* мониторинга подвергаются математической обработке, представляя собой *усредненный показатель* степени овладения умениями всеми участниками мониторинга. Круговая диаграмма имеет вид окружности, количество радиусов которой соответствует числу диагностируемым умениям. На соответствующих радиусах ставятся отметки точками: если рассматриваемое действие присутствовало в каком-либо умении, то имеется продвижение от центра вдоль радиуса, и так по всем радиусам. Точки на радиусе соединяются в самом начале и в конце временного промежутка. По виду многоугольника (выпуклый или нет; возрастает равномерность увеличения или остается той же) судят о динамике сформированности умений.

Мониторинг качества подготовки к реализации системности в деятельности учителя математики проводился в течение пяти лет (2003–2007 гг.) в рамках опытно-экспериментальной работы со студентами физического факультета математической специальности ГОУ ВПО «Новосибирского государственного педагогического университета». Для определения динамики практических умений специальной подготовки диагностическое их отслеживание проводилось в два этапа: до проведения педагогической практики и

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ТЕСТОВАЯ КАРТА
определения и оценки уровня подготовки будущих учителей математики
к реализации системности в профессионально-педагогической деятельности

| Содержание и структура умений | Этап I | II этап | III этап |
|---|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| <i>Конструктивно-образные (модульные) действия:</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> |
| Сопоставления (выявление сходства и различия, равенства) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Соотнесения (изоморфного отображения) с ранее известными | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Идентификации (отождествления или уподобления) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Установления причинно-следственной зависимости | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Комбинирования (счета, размещения, перестановки) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Расчленения (анализа) и соединения (синтеза) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| <i>Конструктивно-содержательные действия:</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> |
| Конструировать понятия | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Конструировать суждения, свойства, признаки | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Проводить индуктивное и дедуктивное развертывание рассуждений | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Конструировать доказательства, решения задач | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Конструировать систему знаний, теорию, концепцию | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Обобщать, классифицировать и систематизировать | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| <i>Конструктивно-фиксирующие действия (моделировать):</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> |
| Содержательно-структурные графы вида: «дерево», «звезда», «множества», «явления», «направления» | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Сетевые графы | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Матрицы (таблицы) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Формально-логические круги Эйлера | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Дерево Порфирия | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Родословную утверждений | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Диаграммы | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Графики | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Блок-схемы | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Схемы-модели | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Составлять стратегические планы-карты | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| НОРМАТИВНО-ТВОРЧЕСКИЕ УМЕНИЯ | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| <i>Формально-математические действия:</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> |
| Формулировать определения, свойства, свойства и законы | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Алгоритмизировать действия и способы действий | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Оформлять предписания, указания, инструкции | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| <i>Креативно-воображаемые (рекреативные) действия:</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> | <i>1 2 3</i> |
| Смыслового, наглядно-образного и символического видения | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Генерирование идей | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Эмпатии (вживание в образ) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Синонимии (ассоциативные аналогии слов, образов, свойств) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Гиперболизации (воображения, выходящие за грань действительности фантазии) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Агглютинации (соединение несоединимого) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |
| Инверсии (обращения, альтернативность видения) | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|------------|------------|------------|
| ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ | 123 | 123 | 123 |
| <i>Организационно-ориентированные действия:</i> | <i>123</i> | <i>123</i> | <i>123</i> |
| Быть ленив противоречий (проблем) педагогической ситуации | 123 | 123 | 123 |
| Сопоставлять потребности, мотивы с возможностями | 123 | 123 | 123 |
| Конструирование целей (с помощью «Перевода целей» или многомерной «матрицы сопряжения» целей) | 123 | 123 | 123 |
| Определение средств достижения целей и решения задач | 123 | 123 | 123 |
| <i>Организационно-исполнительские действия:</i> | <i>123</i> | <i>123</i> | <i>123</i> |
| Отбор, преобразование, изменение, перестройка, трансформация и модификация содержания учебного материала | 123 | 123 | 123 |
| Выбор средств и методов, адекватных содержанию обучения | 123 | 123 | 123 |
| Варьирование форм организации обучения с учетом индивидуальных способностей и интересов обучаемых и технических возможностей | 123 | 123 | 123 |
| Адекватное в опровержение и трансляция содержания | <i>123</i> | <i>123</i> | <i>123</i> |
| <i>Компьютерно-адаптивные действия:</i> | <i>123</i> | <i>123</i> | <i>123</i> |
| Сопоставление результатов обучения с образцами, эталонами | 123 | 123 | 123 |
| Оценка и осмысление конечных результатов обучения | 123 | 123 | 123 |
| Корректирование и регулирование ответов по необходимости | <i>123</i> | <i>123</i> | <i>123</i> |
| <i>Коммуникативно-ориентированные действия:</i> | <i>123</i> | <i>123</i> | <i>123</i> |
| Анализировать педагогическую ситуацию | 123 | 123 | 123 |
| Находить или прогнозировать идеи, подходы, закономерности | 123 | 123 | 123 |
| Выявлять цели и определять задачи их достижения | 123 | 123 | 123 |
| Программировать рациональные действия для оптимального решения поставленных задач | 123 | 123 | 123 |
| Планировать деятельность и принимать решение | 123 | 123 | 123 |
| Проводить экспертизу и оценочную деятельность полученных результатов деятельности | 123 | 123 | 123 |
| КОММУНИКАТИВНО-МОБИЛЬНЫЕ УМЕНИЯ | 123 | 123 | 123 |
| Одновременная мобилизация всех каналов передачи информации для восприятия и усвоения: эмоционально-перцептивных, словесно-образных, логических | 123 | 123 | 123 |
| Использование ассоциативных связей и ключевых слов учебного материала | 123 | 123 | 123 |
| Посредством наглядно-словесной коммуникативных мыслей, идей, образов, представлений стимулировать интерес, творческую инициативу, привлекать (концентрировать и акцентировать) внимание на наиболее значимом | 123 | 123 | 123 |
| Переводить содержательную информацию с естественного языка на формально-терминологический (язык геометрии, логической интерпретации, язык алгебраических формул) и наоборот | 123 | 123 | 123 |
| Разворачивать сложное организованное определение понятия до неопределяемых (элементарных) понятий и наоборот | 123 | 123 | 123 |
| Быть ленив союз системы между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами | 123 123 | 123 123 | 123 123 |
| Организовывать своевременную обратную связь посредством информационных технологий | 123 | 123 | 123 |
| Принимать позицию ученика, при необходимости трансформировать в собственную позицию | 123 | 123 | 123 |
| Оперативно принимать решения для выхода из непредсказуемой педагогической ситуации | 123 | 123 | 123 |

после ее прохождения. Реальные условия педагогической практики (фактор непосредственного включения в практическую деятельность учителя, принятия ответственности и выполнения должностных обязанностей, овладения логикой профессионально-педагогических действий, поведения (поступков) учителя и т. д.) имеют существенное значение в формировании навыков системности в деятельности учителя.

Представим обобщенную диаграмму формирования умений реализации системности в деятельности учителя математики за последних три учебных года с 2005 г. по 2007 г. (рисунок), проделав трудоемкую предварительную математическую обработку диагностических результатов мониторингов как усредненных показателей степени овладения системно-ориентированными умениями всеми участниками мониторингов (более 300 чел.).



Динамика овладения профессиональными умениями реализации системности в деятельности учителя

Анализ результатов диагностической диаграммы показывает положительную динамику уровня сформированности умений. В среднем, значения степени *овладения умениями* возросли от 1,26 до 2,42. В частности, наблюдается значительный рост уровня овладения *организационно-прогностическими умениями*, тесно связанными с методами системной стратегии реализации преподавательской деятельности, которые способствуют активизации творческих приемов проектирования, конструирования и моделирования, направленных на построение организационных структур обучения и соответствующей перестройке систем управления обучением, на внедрение собственных нововведений в обучение, его совершенствования и развития.

Вместе с тем, следует отметить, что студенты после прохождения стажерской педагогической практики, как показывают результаты мониторингов, довольно высоко оценивают свои профессионально-методические умения

и готовность к осуществлению предстоящей педагогической деятельности. Объясняется данный факт, на наш взгляд, высокими оценками методистов-преподавателей и руководителей-учителей практики, их порой излишним проявлением заботы и внимания к учительской работе студентов-практикантов.

И, тем не менее, учитывая эти субъективные факты, полагаем, что система проведения мониторинга является важным методическим инструментом оперативной диагностики, которая способствует установлению своевременной обратной связи и позволяет получить общее целостное представление о состоянии подготовки будущих специалистов, принять адекватные меры повышения продуктивности и результативности специальной организационной работы, направленной на усовершенствование реализации системности в деятельности учителя математики.

Таким образом, в заключение данной статьи отметим: *во-первых*, разработанный *мониторинг* может быть использован в практике профессионально-методической подготовки будущих учителей других специальностей; *во-вторых*, (а) выявленные и установленные *диагностические критерии*, ориентированные на сформированность системности в предстоящей деятельности учителя математики; (б) разработанные на основе данных критериев содержание и деятельностная структура *диагностической тестовой карты* определения уровня подготовленности к реализации системности в деятельности; (в) *итоги* проведенной экспериментальной работы – в целом являются одним из основных результатов нашего педагогического исследования, направленного на решение актуальной проблемы формирования системности в профессионально-педагогической деятельности учителя математики, способствующей продуктивности его деятельности, повышению уровня его методической квалификации и, как следствие, оптимизации процесса обучения математике и, в общем, математического образования.

Библиографический список

1. **Афанасьев, В. В.** Профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе: монография / В. В. Афанасьев, Ю. П. Поваренков, Е. И. Смирнов, В. Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. – С. 99–101.
2. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
3. **Шило, Н. Г.** Технология формирования и реализации системности в деятельности учителя математики (теоретический аспект): учебное пособие для учителей и студентов педагогических специальностей / Н. Г. Шило. – Новосибирск: Изд. НИПКИПРО, 2007. – 142 с.

С. Е. Каплина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Интеграция России в мировое образовательное и информационное пространство связано с поиском новых путей формирования личности современного специалиста, способного ориентироваться в поликультурном мире, активно реализовывать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности, быть профессионально мобильным.

Важнейшая роль в формировании профессионально мобильного инженера – гармонично развитой личности, одинаково хорошо владеющей как техническими, так и гуманитарными аспектами своей профессиональной деятельности отводится именно гуманитарным дисциплинам.

Известно, что образование может быть представлено в единстве двух аспектов. Во-первых, это социальный аспект, выражающийся в том, что образование выполняет ряд социальных функций, например, готовит специалистов для рынка труда. Во-вторых, культурно-антропологический аспект, который выражается в том, что образование формирует личность, исходя из определенных культурных ценностей, удовлетворяет потребности личности в саморазвитии, самопознании, познании окружающего мира [1, с. 30].

Именно культурные и личностные ценности формируют готовность будущего профессионально мобильного инженера к применению гуманитарных знаний в своем жизненном опыте действия и взаимодействия в конкретной социальной и профессиональной среде. Организация учебно-воспитательного процесса в техническом вузе с использованием педагогического потенциала гуманитарных дисциплин обеспечивает развитие интереса студентов к литературе, иностранному языку, социологии, достижениям и ценностям мировой культуры, формирование гражданской активности и способности выявлять мировоззренческий аспект в любой отрасли науки и техники.

Сегодня успешность профессиональной мобильности будущего инженера зависит от особенностей человека и его подготовленности, которая является результатом учебной деятельности студента в условиях, создаваемых образовательно-воспитательной деятельностью вуза. Следует заметить, что специалиста характеризует не только определенный набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессиональной деятельности. Проблема заключается в том, что подчас специальные знания оказываются наиболее социально значимыми и вытесняют из центра культурного пространства другие общечеловеческие

ностями, широким «опытом общества», предпосылкой развития которого является гуманизация образования. Специфика гуманитарного познания определяется тем, что:

- гуманитарное познание существенно зависит от социокультурных факторов;
- широко применяет интерпретационные методы исследования;
- имеет диалогичный и аксиологический характер [5, с. 48].

Специфические черты методологии гуманитарных и социальных наук выделил в своей работе В.Н. Кудрявцев.

1. Многофакторность явлений и процессов.
2. Изменчивость объекта изучения.
3. Значительное воздействие обратных связей на изучаемые явления и процессы.
4. Исключительная роль субъективного фактора.

Нам представляется целесообразным соотнести данные особенности методологии с предметом нашего исследования. Так, **многофакторность явлений и процессов** означает, что выбор сферы профессиональной деятельности происходит под влиянием многих факторов: макро- и микрофакторов, субъективных и объективных условий. Изучение гуманитарных предметов является одним из таких факторов, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение будущего инженера. Выбор сферы профессиональной деятельности является неотъемлемой частью всестороннего развития личности и рассматривается как социальная проблема. Через сферу производственной деятельности человек выражает свое отношение к труду. Этой деятельностью определяется и его место в обществе. Правильное профессиональное самоопределение во многом обеспечивает формирование необходимых и важнейших качеств всесторонне развитой личности.

Изменчивость объекта изучения означает, что обучающиеся в процессе получения образования развиваются, изменяются их взгляды, отношения и ценности. Исследования показывают, что большинство людей в силу своих психофизиологических особенностей может владеть определенным спектром профессий [3, с. 92]. Поэтому для процесса формирования профессиональной мобильности важно выявление и формирование этих ценностных качеств на каждом этапе профессионального становления личности.

Воздействие обратных связей. Как было сказано, изучение гуманитарных и социальных дисциплин способствует социализации личности, ее самоопределению, в том числе и профессиональному. С другой стороны, можно наблюдать обратное явление: переход на другую работу, смена квалификации, желание продвинуться по служебной лестнице являются стимулом для повышения своего профессионального уровня, уровня образования, уровня мобильности, в том числе и в области социально-гуманитарных дисциплин.

Роль субъективного фактора. Роль человека, его сознания, его миро-

ценности.

Следствием чрезмерной специализации профессионального образования становится, по выражению Н. Чебышева и В. Кагана, феномен «разрывности» мышления: «Студенты не могут использовать научные знания как фундамент мотивации, глубокого понимания своей деятельности. Студентов не учат использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного, системного решения познавательных и профессиональных задач» [2, с. 50].

Очевидно, следует признать тот факт, что гуманитарная среда вуза не является изолированным фрагментом образовательного процесса, ее функционирование является обязательным условием реализации полноценного учебного процесса. Элементы гуманитарной среды в определенной степени влияют не только на формирование личности как специалиста, но и (в не меньшей степени) профессионала [6, с. 144].

Следовательно, изучение гуманитарных дисциплин должно обеспечивать как освоение определенной области знаний, так и формирование личностных и творческих характеристик специалиста, которые составляют основу профессиональной мобильности инженера. Кроме того, как отмечают исследователи, почти все главные цели высшего образования достигаются в значительной степени за счет общегуманитарной составляющей профессиональной образовательной программы.

В соответствии с мировыми тенденциями развития современного общества государство уже не навязывает учащимся какое-либо единственно правильное мировоззрение, а способствует реализации их права на свободный выбор взглядов и убеждений. Тем не менее, система образования должна дать будущему специалисту целостное видение мира, научные представления о наиболее важных проблемах, которые стоят перед человечеством.

Гуманитарное знание имеет дело с человеком, его ценностями, смыслами, которым люди придают особое значение. Гуманитарные науки изучают человека в сфере его умственной, нравственной, общественной деятельности.

Когда заходит речь о приоритете наук, гуманитарное знание кажется недостаточно конкретным и доказательным. При изучении общества обнаруживается, что законы природы не применимы к жизни общества. Естественные законы выражают постоянную взаимосвязь и регулярность природных феноменов. Общественные явления имеют принципиально иной характер и обусловлены активностью самого человека. Кроме того, феномены общественной жизни нельзя понять, исходя из природных предпосылок, равно как нельзя, опираясь на естественные законы, объяснить смысл жизни человека.

Весьма очевидно, что в современном мире все большую роль играют не только вертикальные срезы профессионально-трудовой деятельности, но и широкие горизонтальные социально-культурные связи специалистов. Профессионально мобильная личность инженера не может состояться без овладения основными социально-культурными мировоззренческими цен-

воззрения, его деятельности и поступков является чрезвычайно важным для всей общественной жизни в целом. Именно социально-гуманитарное образование оказывает максимальное влияние на формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, взглядов и принципов молодого поколения.

Гуманитарная составляющая социально-гуманитарного знания представлена циклом мировоззренческих дисциплин, направленных на изучение истории и теории человека как особого духовного существа, на воспитание личности. Изучение в ходе вузовской профессиональной подготовки наряду со специальными дисциплинами истории, культурологи, религиоведения, иностранного языка, разнообразных философских наук – истории и теории философии, этики и эстетики, антропологии и т.д. – призваны способствовать интеллектуальному, нравственному и эстетическому развитию личности будущих профессионалов (табл. 1).

При выделении компонентного состава гуманитарного знания необходимого будущему инженеру для формирования профессиональной мобильности мы использовали принцип выводного знания, предложенный Е.В. Гринько [1, с. 39]. Важно заметить, что структура гуманитарного знания при этом отражает основные направления человеческой деятельности.

К структурным компонентам гуманитарного знания можно отнести следующие компоненты.

1. *Мировоззренческий компонент*, включающий проблемы философского характера, как особой грани культуры человека, каждая составляющая которой в определенной мере согласована с основными функциями культуры деятельности человека.

2. *Социальный компонент*, предполагающий осмысливание места человека в природе и обществе в историческом контексте, связь личности с обществом.

3. *Коммуникативный компонент*, отвечающий за проблемы взаимоотношений между разными людьми и культурами.

4. *Эвристический компонент*, связанный с наличием знаний, необходимых для развития творческого потенциала интеллекта человека, для обновления приобретенных знаний, продуктивной личной, общественной и профессиональной деятельности.

5. *Нравственный компонент*, объединяющий наиболее общие принципы культуры деятельности вообще и профессиональной, в частности, обеспечивающий надежность и предсказуемость действий.

6. *Эстетический компонент*, включающий знания, определяющие эстетическую активность человека, его взаимодействия с миром «прекрасного».

7. *Практический компонент*, основывающийся на знаниях, необходимых для моделирования и познания процессов и явлений окружающей действительности [1, с. 30–40].

Предполагаемый результат воздействия педагогического потенциала гуманитарных дисциплин на формирование профессионально мобильной личности инженера

| Наименование гуманитарных дисциплин | Возможности воздействия гуманитарных дисциплин на формирование профессионально мобильной личности инженера | Результат воздействия педагогического потенциала гуманитарных дисциплин на формирование профессионально мобильной личности инженера |
|-------------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| История | Прошлое человечества в его неповторимости и многообразии Различные ценностные ориентации Умение решать морально-правовые проблемы | Познавательная компетентность Социальная компетентность Полифункциональные метапрофессиональные качества Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Культурология | Духовная сфера жизни общества Потенциал культурного общества Изучение опыта деятельности, включающего ее творческий момент Виды и способы преобразовательной деятельности общества | Социокультурная компетентность Познавательная компетентность Методическая компетентность Организационная компетентность Полифункциональные метапрофессиональные качества Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Политология | Объективно-исторические основы политической власти Суть деятельности лидеров и партий Поведение отдельных групп и классов общества | Социально-правовая компетентность Специальная компетентность Полифункциональные метапрофессиональные качества Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Правоведение | Гражданская культура Воспитание толерантности Возможности правовой системы государства | Социально-правовая компетентность Специальная компетентность Полифункциональные метапрофессиональные качества Полифункциональные метапрофессиональные |

| 1 | 2 | 3 |
|------------|---|--|
| Экономика | Экономическая сфера жизни общества | Познавательная компетентность Социальная компетентность Профессиональная адаптация Полифункциональные метапрофессиональные качества Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Социология | Социальная сфера жизни общества Социальные отношения Механизмы функционирования и развития социальных общностей | Социальная компетентность Полифункциональные метапрофессиональные качества Профессиональная адаптация Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Философия | Духовная сфера жизни общества Философско-мировоззренческие положения | Персональная компетентность Познавательная компетентность Полифункциональные метапрофессиональные качества Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Психология | Личность как целостная система Психосоциальная, психообразовательная проблематика | Персональная компетентность Методическая компетентность Организационная компетентность Профессиональная адаптация Полифункциональные метапрофессиональные качества Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Педагогика | Сущность, цели, задачи воспитания Роль воспитания в развитии общества и личности | Персональная компетентность Методическая компетентность Организационная |

| 1 | 2 | 3 |
|------------------|--|---|
| Этика и эстетика | Элементы духовной сферы общества Развитие гуманитарной культуры Владение этическими нормами профессии | Познавательная компетентность Социальная компетентность Методическая компетентность Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Русский язык | Способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией Культура речи Умение вести диалог | Лингвистическая компетентность Социолингвистическая компетентность Коммуникативная компетентность Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Логика | Формы и средства мысли, необходимые для познания | Дискурсивная компетентность Социальная компетентность Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |
| Иностранный язык | Коммуникативные умения Развитие межкультурной коммуникации | Лингвистическая компетентность Социолингвистическая компетентность Коммуникативная компетентность Экстрафункциональные метапрофессиональные качества |

Применив выделенные компоненты к структуре инженерной деятельности, мы получим блоки гуманитарного знания, реализующие педагогический потенциал гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессионально мобильной личности будущего инженера (табл. 2).

Блоки гуманитарного знания в инженерии, реализующие педагогический потенциал гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессионально мобильной личности будущего инженера.

| Раздел инженерии | Основные гуманитарные аспекты раздела | Гуманитарные дисциплины, реализующие аспекты раздела |
|-------------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Инженерия в системе научного знания | Понятие «инженерия», объект инженерии, ее цель и задачи, ее структура, причины возникновения инженерии и основные этапы ее развития, особенности развития отечественной и зарубежной инженерии, ее интеграционные связи и перспективы развития. | История Культурология Экономика Философия Иностранный язык |
| Инженерия как общенаучная категория | Концепция понятия инженерной деятельности, субъекты и объекты инженерной деятельности, технические и технологические процессы в природе и обществе, специфика инженерной деятельности человека, качественные и количественные характеристики инженерии, классификация видов инженерной деятельности. | История Экономика Философия Социология Логика Иностранный язык |
| Основы инженерного моделирования | Понятия «модель» и «моделирование», адекватность модели объекту, философские аспекты моделирования, особенности инженерного моделирования. | Экономика Философия Логика Иностранный язык |
| Инженерные технологии | Инженерные технологии, техническое обеспечение, организация, деятельность, задача, принятие решения, система, управление, управленческая функция, управленческие решения, уровни управления. | Философия Социология Логика Психология Иностранный язык |
| Инженерная техника | Задачи инженерной техники, инженерная экология, антропологические измерения (эргономика, дизайн и др.), социальное и социокультурное измерение инженерной техники (технологии анализа последствий создания и функционирования технических систем, человек и техника в аспекте взаимоотношений и т. д.). | История Философия Социология Логика Психология Иностранный язык |

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|--|
| Инженерное производство | Тенденции и перспективы развития инженерного производства, его основные научно-технические проблемы, принципы и методы менеджмента и маркетинга, навыки организации производства и эффективной работы трудового коллектива на основе прогрессивных методов управления, контроля за технологической и трудовой дисциплиной в условиях производства, основные положения логистики, как теории управления материальными и информационными потоками, основы гражданского законодательства России, муниципальное право | История Социология Политология Правосудие Экономика Логика Психология Иностранный язык |
| Инженерия знаний | История развития техники и искусственного интеллекта, модели представления знаний, психолингвистический аспект извлечения знаний (модель общения, психолингвистические особенности участников общения, механизмы познания окружающего мира человеком), лингвистический аспект (использование и преобразование языковых форм в соответствии с ситуацией, культура речи, умение вести диалог) гносеологический аспект (критерии научности знания, структура познания), методы извлечения знаний (интервью, свободный диалог и др.) приобретение знаний | История Культурология Социология Психология Педагогика Логика Этика и эстетика Русский язык Иностранный язык |
| Методология создания инженерных проектов | Основы проектирования, этапы создания инженерного проекта, ввод его в действие, диагностика проектов, юридические и этические аспекты защиты инженерных проектов. | Социология Правосудие Логика Этика и эстетика Иностранный язык |
| Социальная инженерия | Техногенная цивилизация, технократичное общество, экономические, политические и культурно-духовные аспекты инженерной профессии, инженерная культура. | Социология Культурология Философия Экономика Политология Этика и эстетика Иностранный язык |

1. Гуманитарные дисциплины оказывают важное влияние на формирование ценностных ориентаций инженера, его профессиональных и личностных качеств.

Гуманитарное образование представляет собой систему духовно-практического освоения человеком реальности, все происходящее в нем информационные процессы связаны с поиском смысла. В процессе изучения гуманитарных дисциплин закладывается гуманистическая направленность личности, которая заключается в:

- осознании самоценности человеческой личности как носителя высоких гуманистических начал, ее неповторимой индивидуальности и творческой сущности;
- признании гармоничного развития личности целью и основным предназначением человека;
- понимании творческой природы деятельности, осознании необходимости для ее реализации духовных затрат и само-совершенствования;
- развитии гуманитарной культуры как комплекса качеств личности: единства нравственной внутренней сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкого восприятия прекрасного и безобразного в человеческих отношениях, эмпатии, чуткости, отзывчивости, оптимизма, доброты [4, с. 32].

2. Гуманитарные науки обладают огромным потенциалом формирования мотивации будущего инженера.

Мотивация является важнейшим фактором, обеспечивающим глубокое освоение необходимого учебного материала по любым дисциплинам. В. Г. Айнштейн отмечает, что успех выбора сферы профессиональной деятельности, а также процесса формирования профессиональной мобильности на 70% обусловлен именно мотивацией, а на долю способностей приходится лишь 30%.

Формирование мотивации – воспитание у будущих инженеров идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в обществе, в сочетании с активным поведением студента, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию будущего инженера.

Развитие мотивации у будущих специалистов технического профиля возможно за счет применения различных активных методов обучения, которые находятся в арсенале гуманитарных дисциплин.

3. Гуманитарные дисциплины оказывают положительное воздействие на формирование межличностных взаимодействий будущих инженеров.

В процессе изучения гуманитарных дисциплин происходит установление взаимообуславливающих и взаимодополняющих друг друга связей: между усваиваемой информацией и реальной жизненной практикой обучающихся, между моделируемым процессом развития нравственных отношений и об-

Как видно из табл. 2. гуманитарное знание является неотъемлемым атрибутом инженерной деятельности. Социальный характер деятельности инженера связан с удовлетворением запросов людей, при этом имеется в виду не только активная деятельность инженера в рамках новых проектов, но и деятельность, направленная на нравственно – эстетическое развитие общества. Инженерное мышление требует интеграции естественнонаучного, технического и гуманитарного знания. Поэтому обращение к педагогическому потенциалу гуманитарных дисциплин является не следствием подавления важности технического аспекта, а нормальным и необходимым состоянием. Так, педагогический потенциал гуманитарных дисциплин необходим для формирования профессиональной мобильности специалиста технического профиля на всех этапах любой профессиональной деятельности:

1. *На этапе стратегического планирования и анализа требований к инженерному объекту* гуманитарное знание позволяет инженеру осознать социальный заказ, т. е. общественную производственно-техническую потребность в данном продукте инженерной деятельности, возможные положительные и отрицательные социальные, экономические, экологические и технические последствия его внедрения.

2. *На этапе создания инженерного проекта* осуществляется проектирование, реализация, тестирование разрабатываемого проекта. Успешное выполнение данных процессов требует актуализации следующих компонентов гуманитарного знания: методологии проектирования, научного поиска, психологии мышления и восприятия, структурной и прикладной лингвистики, инженерии знаний, системного анализа, теории принятия решений.

3. *Этап внедрения инженерного объекта* включает процессы эксплуатации разработанного объекта и устранение возможных незначительных ошибок. Гуманитарное знание на данном этапе позволяет инженеру оценить возможную экономию человеческих и материальных ресурсов, их оптимизацию, учесть физиологические и гигиенические особенности труда пользователей, юридические и этические аспекты защиты инженерного проекта.

Инженер сегодня – это не просто исполнитель своих прямых обязанностей и поставленных перед ним задач. В зависимости от уровня подготовки он может выступать как инженер-энциклопедист, инженер-технолог, инженер по трансферу, инженер- профессионал или как инженер-исследователь. В любом случае он стремится разработать и реализовать для общества новые социально-культурные идеи и ценности и одновременно повысить свой собственный уровень профессиональной мобильности, который предоставит ему возможность быть конкурентоспособным и востребованным специалистом на рынке труда.

Таким образом, рассматривая возможности гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессиональной мобильности будущего инженера можно сделать вывод, что:

себе большой потенциал творческого развития каждого участника игры через сотрудничество в процессе учебной деятельности, а также «естественное» обеспечение развития мотивов обучения; базирование принципов обучения на личном опыте обучающегося и принятие личностью ответственности за свое обучение [8, с. 95].

Говоря об оптимальных формах организации обучения гуманитарным дисциплинам, следует иметь в виду, что они выбираются с учетом целей, особенностей содержания учебного материала, адекватных им методов и средств обучения, места и времени проведения занятий. Исключительно важное значение в процессе формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин играют три группы форм организации обучения:

- общие формы организации обучения (индивидуальная, парная, групповая, коллективная, фронтальная работа);
- внутренние формы организации обучения (практическое, комбинированное, обобщающее, контрольное занятие);
- внешние организации обучения (игра, семинар, самостоятельная работа, факультативное занятие и др.).

Перечисленные формы организации обучения гуманитарным дисциплинам, как правило, варьируются и используются в гибком сочетании, что позволяет преподавателю применять их достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждой из них.

6 Гуманитарные дисциплины играют важную роль в формировании осознанного отношения личности к процессам самообразования и самосовершенствования.

В ходе изучения гуманитарных дисциплин происходит не только усвоение обучаемыми знаний и формирование у них умений и навыков, но и приобретает возможность «открывать» эти знания самим. Такие «открытия», по определению Е. Н. Шиянова, становятся «их миром», создают условия для неограниченной самореализации.

Изучая предметы гуманитарного цикла, будущие специалисты развивают свои наклонности и способности, которые позволяют им преодолеть жизненные препятствия, приобрести профессиональную мобильность, а также создать условия для саморазвития творческого потенциала, для профессионального и личностного роста.

Так, О. А. Абдуллина справедливо замечает, что «только через внутреннее понимание своего «Я» человек придет к пониманию другого человека, своих отношений с другими и с миром, и в конечном итоге, конструированию «Я» [7]. В процессе работы над собой индивид как бы заранее задает программу формирования своей личности, ее параметров, исходя из своих умственных, физических, психических, социальных и других возможностей и будет стремиться их реализовывать.

разовательным процессом в целом, между различными предметами гуманитарного цикла, внутри каждого учебного предмета.

Межличностное взаимодействие – это диалог культур. Диалог предполагает непрерывный поиск истины с учетом высокого уровня рефлексии всей индивидуальной и совместной деятельности человека и способности нахождения духовных ориентаций, нравственных позиций в мире социума и культуры.

Гуманитарные дисциплины позволяют научиться будущему инженеру принимать партнера по диалогу таким, каким он есть; формировать в процессе общения сходные установки; проявлять искренность и естественность своих позиций; использовать при общении широкий диапазон коммуникативных средств. В результате такого субъект-субъектного взаимодействия между будущими инженерами возникает атмосфера доброжелательности, доверия и сотрудничества, что приводит к самосознанию личностной значимости каждого в этом мире.

4. Гуманитарные дисциплины являются средством развития личности, служат основой формирования ключевых компетенций.

С позиции компетентностного подхода к образованию ключевые компетенции опираются на универсальные знания, умения, на общественный опыт творческой деятельности, и, на наш взгляд, в большей степени реализуются средствами гуманитарных дисциплин. От степени сформированности ключевых компетенций будущего специалиста зависят творческие решения общественных и экономических проблем.

5. Гуманитарные дисциплины обладают огромным спектром форм и методов познавательной деятельности, необходимых для формирования профессиональной мобильности будущего инженера.

Как бы не менялись общественные отношения, каким бы новациям не подвергалась школа, ее основной частью будет процесс предъявления учебного материала обучающимся. Особенность гуманитарных наук в том, что методы, приемы и формы обучения, встречающиеся в них, не просто имеют право на существование, но и являются естественной необходимостью учебного процесса, а появляющиеся новые методы не исключают, не подменяют, не вытесняют, а только дополняют уже существующие.

Среди методов обучения, применяемых в ходе изучения гуманитарных дисциплин, наиболее актуальными для процесса формирования профессиональной мобильности являются следующие: диалогический, исследовательский, программированный, а также методы дискуссии и игры. С позиции познавательной деятельности можно выделить методы самовоспитания (творческий, репродуктивно-исследовательский, исполнительский), самоуправления (целеполагания, планирования, самоорганизации, самоконтроля и др.).

Анализируя эдукативные (образовательные) возможности современных методов обучения, предлагаемых гуманитарными науками, нужно отметить присущие этим методам стимуляцию коллективного творчества, несущую в

мобильности заставляет ученых все чаще обращаться к поиску оптимальных решений в направлении разработки интегративных подходов к эффективному формированию профессиональной мобильности будущих инженеров.

Настоящее исследование позволяет выявить причины неполного соответствия подготовки инженеров в плане сформированности профессиональной мобильности, в частности, социальному заказу общества, а также раскрыть возможности гуманитарных дисциплин и их влияние на процесс формирования профессиональной мобильности будущего инженера. Эти причины вызваны, как нам представляется, неразработанностью технологических основ формирования профессиональной мобильности, отсутствием соответствующих исследований в педагогической науке и практике. Указанные причины приводят нас к противоречиям, главное из которых – противоречие между современными требованиями, предъявляемыми к специалистам технического профиля в новых социально-экономических условиях, и неразвитостью профессиональной мобильности, необходимой для профессиональной реализации личности инженера на рынке труда.

Библиографический список

1. **Гринько, Е. В.** Гуманитаризация высшего технического образования средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Гринько. – М., 2007. – 196 с.
2. **Каган, М. С.** Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики / М. С. Каган. – М.: Наука, 1981. – 168 с.
3. **Каташев, В.Г.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / В. Г. Каташев и др. – Казань: Изд-во КГТУ, 2005. – 395 с.
4. **Корнеева, Т. В.** Личностно-ориентированные технологии нравственного воспитания учащихся при изучении гуманитарных предметов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Корнеева. – Ростов н/Д., 2003. – 193 с.
5. **Кузнецова, Т. И.** Личностно-ориентированные технологии обучения студентов вузов иностранному языку / Т. И. Кузнецова. – М.: Альфа, 2001. – 118 с.
6. **Петрунева, Р. М.** Гуманитаризация образования: модель гуманитарно-ориентированного специалиста / Р. М. Петрунева. – Волгоград: ВолгГТУ, 1998. – 113 с.
7. **Пономарева, Л. Н.** Технология модульного обучения как средство гуманизации профессиональной подготовки специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Л. Н. Пономарева. – Ставрополь, 2000. – 204 с.
8. **Яковлева, И. В.** Социально-философский анализ проблем развития Российского высшего образования: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11 / И. В. Яковлева. – Красноярск, 2004. – 148 с.

Подготовка специалистов технического профиля через самостоятельный выбор индивидуальной траектории самосовершенствования позволяет студенту определять направление и интенсивность процесса обучения, а также специализацию и уровень подготовки.

Исследования показывают, что студенты хотят научиться определять и корректировать на основе общечеловеческих ценностей личные притязания, жизненные цели, находить нужные средства для самообразования, осуществлять самооценку полученных результатов. Большой интерес студентов вызывает содержание таких понятий, как «смысл жизни», «самоактуализация», «самоорганизация» и т. п. Будущие инженеры полагают, что осознание этих ценностей есть фундамент стабилизации общества и в то же время – основа свободы и творчества личности. Только изучение гуманитарных дисциплин при использовании специально разработанного инструментария поможет молодым инженерам войти в социокультурное пространство ценностей и приобрести навыки «пользования» ими [8, с. 112].

Таким образом, гуманитарное образование должно обеспечить новый уровень профессиональной подготовки специалистов технического профиля, отказ от узкопрактического и технократического подхода к обучению студентов, формированию их профессиональной мобильности. Гуманитарная образованность способствует эмоциональной полифоничности людей, делает их более открытыми для разнообразной информации, активизирует деятельность их интеллекта, характеризует возвышенность их мыслей, желаний, облегчает усвоение любой профессии.

Как показали события последних лет, люди с гуманитарным образованием оказались более приспособленными к смене профессий, чем специалисты с техническим образованием. Это еще раз доказывает справедливость нашего обращения к принципу гуманитаризации технического образования при формировании профессиональной мобильности будущего инженера.

На современном этапе развития высшего инженерного образования формированию профессиональной мобильности инженера будет способствовать введение гуманитарного блока дисциплин в инженерное образование, их логическая преемственность, содержательная наполненность с целью расширения диапазона образованности, мобильности, степени интеллигентности выпускаемых вузом специалистов. Увеличение номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла будет способствовать раскрытию зависимости социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей.

Таким образом, в учебном плане подготовка по гуманитарным предметам является не только регулятором и механизмом реализации социального заказа общества на тот или иной тип профессионально мобильного инженера, но также и воплощением определенной педагогической концепции.

Актуальность проблемы успешного формирования профессиональной

Портфолио является технологией аутентичного оценивания образовательной и профессиональной деятельности. Это индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые, с одной стороны, представляют образовательные результаты в продуктном виде, с другой стороны, содержат информацию, которая характеризует способы анализа и планирования своей образовательной деятельности. Технология портфолио – это организация оценивания студентом успехов, образовательных трудностей, а также путей их преодоления.

Философия учебного портфолио предполагает:

- смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- перенос педагогического удара с оценки педагога на самооценку студента.

Основной смысл портфолио – дать возможность каждому студенту показать все, на что он способен, создать «стимул роста».

При этом портфолио выполняет несколько функций:

- диагностическую (фиксирует изменения и рост знаний студента за определенный период времени);
- целеполагания (поддерживает учебные цели студента);
- содержательную (раскрывает весь спектр выполняемых студентом работ);
- развивающую (обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году);
- мотивационную (поощряет результаты деятельности студента и преподавателей);
- рейтинговую (позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения студента).

Е. Н. Балыкина выделяет из многообразия сущностных характеристик портфолио три [1]:

1. основной смысл учебного портфолио — показать все, на что студент способен, продемонстрировать его наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал;
2. привитие навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, а также позитивному отношению к сторонней критике своей деятельности;
3. самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики.

Н. В. Бекузарова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В РАМКАХ ИТОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Анализ общих тенденций развития сферы образования на международном, общероссийском и региональном уровнях подчеркивает необходимость обновления профессионально-педагогической подготовки учителя в современной социокультурной ситуации – профессионала в своей области, мобильной личности, устойчивой в динамическом развитии и самореализации. Качество образования и уровень сформированности его профессиональной компетентности являются социальными критериями состояния и результативности процесса образования.

Изменение авторитарной учебно-дисциплинарной модели образования на гуманистическую личностно-ориентированную повлекло за собой изменения процесса обучения и в высшей педагогической школе. Последнее десятилетие государство повысило требования к совершенствованию системы, характера, содержания и методов образования, особенно в подготовке будущих учителей. В настоящее время российскому обществу требуется учитель, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной педагогической деятельности, но и сформированный как творческая личность, способная выявить и создать условия для творческой самореализации подрастающего поколения.

Перед педагогическими учебными заведениями стоит задача значительно улучшить методологическую, психолого-педагогическую и методическую подготовку учителей, вооружения их наиболее современными и эффективными приемами, формами и методами воспитательной деятельности в учебном коллективе, классного руководства, повышения уровня практической подготовки будущего учителя.

Анализ теории и практики зарубежного и отечественного образования позволяет предположить, что эффективным инструментом, позволяющим студенту проводить рефлексию и самооценку теоретической и практической деятельности, степени профессиональной готовности может служить *профессиональное портфолио студента*.

вития. Портфолио позволяет проводить оценку всего учебного процесса от самого его начала, поскольку оно пополняется периодически в течение всего обучения. Изменив или заменив конкретные задания, результаты которых предполагается хранить в портфолио, можно подстроить эту созидательную форму оценки под потребности конкретного курса; в этом случае метод портфолио позволит сконцентрировать внимание учащихся на результатах обучения. Более того, метод портфолио позволяет удостовериться, что выбранная учебная стратегия ведет к поставленным целям.

Традиционно портфолио студента складывается из трех разделов: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов» [3].

В портфолио документов входят сертифицированные (документированные) индивидуальные образовательные достижения – документы об участии в олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях (грамоты, дипломы, сертификаты, свидетельства, вкладыш в аттестат и т. д.). Это даст возможность как количественной, так и качественной оценки материалов портфолио, что облегчит механизм определения образовательного рейтинга студента. Однако портфолио документов дает представление о результатах, но не описывает процесса индивидуального развития студента – будущего учителя, разнообразия его творческой активности, его учебного стиля, интересов и т. п.

Портфолио работ – это собрание творческих, исследовательских и проектных работ студента, описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности. Портфолио работ оформляется в виде творческой книжки с приложением самих работ: текстов, бумажных или электронных документов, видеозаписей и т. д.). Эта часть портфолио студента даст качественную оценку по заданным параметрам: полнота, разнообразие, убедительность материалов, ориентированность на выбранный профиль обучения, динамика учебной и творческой активности, направленность интересов, поможет составить представление о динамике учебной и творческой активности будущего учителя, направленности его интересов. Вместе с тем, качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в образовательный рейтинг студента в качестве суммарной составляющей.

Портфолио отзывов – это характеристики отношения студента к различным видам деятельности, представленные преподавателями, учителями и др., а также письменный анализ отношения самого студента к своей деятельности и ее результатам (тексты заключений, рецензий, отзывы, резюме, рекомендательные письма и прочее). Эта часть портфолио дает возможность включить механизмы самооценки студента, что повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления. Тем не менее, собранную информацию сложно формализовать и учитывать.

Использование портфолио в рамках итоговой аттестации выпускников педагогического вуза позволит перенести акцент с того, что начинающий учитель не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет, интеграцию количественной и качественной оценок, перенос педагогического удара с

Портфолио формируется по выбору студентом метода оценивания (традиционный или метод «портфолио») при подаче научно-исследовательской работы на вузовские и республиканские конкурсы студенческих работ; при формировании коллектива-соискателя гранта Министерства образования (МО); при обосновании заявки на научно-исследовательскую работу студентов (НИРС) вузовскую и/или республиканскую; будущему работодателю при распределении на работу; при поступлении в магистратуру или аспирантуру; при формировании пакета документов на разработку программного обеспечения для системы общего и среднего образования.

По мнению А. П. Лесняк [4], портфолио студента-практиканта (составляется во время прохождения педагогических практик) может стать эффективной профессионально-предметной источниковой базой для проведения мониторинга\самомониторинга уровня развития педагогических компетенций:

1. нулевой уровень: студент не владеет педагогическими компетенциями, пытается интуитивно осуществлять профессиональные действия;
2. репродуктивный уровень: студент сознательно стремится применять знания на практике, допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии системности и гибкости мышления, действует на основе примеров и образцов;
3. продуктивный уровень: студент проявляет самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий на основе теоретических знаний и практических образцов, в целом успешно справляется с основными профессиональными действиями;
4. творческий уровень: студент стремится осуществлять профессиональную деятельность на основе собственных моделей, может научно обосновать свои действия, демонстрирует свободное владение педагогическими компетенциями.

С тем, чтобы наиболее эффективно способствовать развитию компетентностей студентов, преподаватели должны тщательно подбирать критерии оценки портфолио и представить эти критерии еще до начала работы над своими портфолио.

В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от одноклассников, педагогов, кафедры и факультета, тестовых центров, общественных организаций и научных сообществ и др.), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного студента и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Преподаватели предпочитают модель портфолио потому, что она обеспечивает высокий уровень документированности процесса обучения и раз-

– воспитательные/социальные проекты (сценарии внеклассных мероприятий, фотографии и видеоматериалы с записью проведенных мероприятий, (выставки, предметные экскурсии, КВНы, брейн-ринги и т. п.));

– программы кружков и факультативов;

– другие документы.

5. Резюме (объем – до 2 страниц). Профессиональное резюме направлено на разъяснение профессиональных способностей, знаний и других качеств автора.

6. Документы, отражающие уровень образования, квалификации или специализации выпускника.

Портфолио выпускника оформляется в папке-накопителе с файлами (скоросшивателе). Профессиональное портфолио студента обязательно содержит оглавление с перечнем материалов, включенных в соответствующие разделы портфолио, с указанием страниц. Рекомендуемый объем материалов портфолио (исключая разделы документов) – 20–25 страниц печатного текста. Помещение в портфолио не обоснованных выпускником материалов снижает ценность свидетельств профессионализма.

Текст размещается на одной стороне листа белой бумаги формата А4 с соблюдением следующих размеров полей: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм. При компьютерном наборе печать производится шрифтом Times New Roman 14 пунктов. Междустрочный интервал – полуторный. Художественное оформление портфолио не оценивается.

Заведующие кафедрами педагогики, психологии вместе с ответственными за методическую работу факультетов, с привлечением председателя государственной аттестационной комиссии корректируют состав профессионального портфолио, который утверждается на совете факультета. Утвержденный состав профессионального портфолио доводится до сведения студентов не позднее, чем за 2–3 месяца до срока проведения защиты профессионального портфолио. Форма и условия проведения защиты профессионального портфолио доводятся не позднее, чем за полгода до начала итоговой аттестации. Ведущие преподаватели кафедр проводят консультации, уточняющие процедуру проведения защиты профессионального портфолио и отвечают на вопросы.

Защита портфолио проводится в сроки, установленные графиком учебного процесса факультета на открытых заседаниях государственной экзаменационной комиссии с участием не менее 2/3 членов от полного списочного состава комиссии, утвержденного руководством вуза в несколько этапов:

1. Секретарь ГАК представляет выпускника.
2. Презентация портфолио.
3. Ответ на вопросы по существу представленных документов.
4. Обсуждение результатов защиты членами экзаменационной комиссии.

Презентация может проходить в виде выставки учебно-методических материалов, слайд-шоу, доклада, сопровождаемого компьютерным показом

оценки комиссии на самооценку выпускника. При этом профессиональное портфолио выпускника педагогического вуза выполняет несколько функций:

- диагностическую (фиксирует уровень начинающего учителя);
- целеполагания (поддерживает жизненные, профессиональные цели выпускника);
- содержательную (раскрывает профессиональный портрет выпускника);
- мотивационную (поощряет результаты деятельности выпускника);
- рейтинговую (позволяет определить количественные и качественные индивидуальные достижения выпускника).

Профессиональное портфолио студента Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева в рамках итоговой аттестации включает в себя [2]:

1. Титульный лист.

2. Оглавление (с наименованием материалов и указанием номеров страниц).

3. Введение, в котором выпускник поясняет, какие материалы включены в портфолио, и обосновывает включение именно этих материалов как свидетельств своего профессионализма (объем введения – 3–5 страниц).

4. Наименования разделов, подразделов, в которых описываются представленные в портфолио документы (каждый отдельный материал, включенный в портфолио, должен датироваться) (объем – 10–15 страниц);

4.1. Раздел 1. «Результаты учебной деятельности»

– материалы с результатами освоения образовательных программ и сформированности ключевых компетентностей (например рейтинговая книжка), контрольных срезов знаний.

4.2. Раздел 2. «Учебно-методическая деятельность»

– учебно-методические работы (копии учебных тестов, разработка уроков различного вида, учебных слайд-фильмов, междисциплинарные работы, материалы педагогической практики, документы, подтверждающие участие в разработке методических материалов и т.д.);

– документы, подтверждающие участие в методических и предметных неделях, профессиональных и творческих педагогических конкурсах, организации и проведении семинаров, «круглых столов», мастер-классов и т. п.

4.3. Раздел 3. «Научная деятельность»

– обязательные работы (титульный лист с оценкой, оглавление курсовых работ и проектов, ВКР);

– дополнительные (работы, участвующие в конкурсах научных работ, выступления/презентации на научных/практических конференциях, публикации научных работ, работы в составе научного коллектива).

4.4. Раздел 4. «Внеучебная деятельность»

– список творческих работ, рефератов, учебно-исследовательских работ, проектов, выполненных студентом;

профессиональные портфолио дают возможность осуществить всестороннюю интегративную оценку уровня подготовки выпускника – его эффективность как будущего педагога.

Применяя профессиональное портфолио в рамках итоговой аттестации выпускников педагогического вуза, нужно учитывать следующие его преимущества и недостатки [5]. Преимущества метода «портфолио»:

- позволяет преподавателю индивидуально подходить к каждому студенту; каждый учащийся обладает своими уникальными характеристиками, потребностями, и сильными сторонами;

- предоставляет основу для последующего анализа и планирования. Изучая стиль обучения отдельного студента, можно выделить его сильные и слабые стороны, а также обнаружить препятствия к личному успеху;

- служит средством коммуникации, предоставляя поле информационного обмена для всех людей, прямо или косвенно вовлеченных в работу над ним;

- позволяет самим учащимся стать активными участниками процесса оценки; они могут честно представить себе свои текущие знания, и определить цели, которых они хотят достигнуть в дальнейшем обучении;

- расширяет возможности традиционных методов оценки, позволяя оценить более сложные и важные аспекты обучения;

- охватывает широкий спектр знания и информации из многих разных источников.

Недостатки метода «портфолио»:

- метод может быть сочтен менее надежным и менее эффективным, нежели такие традиционные методы количественной оценки, как, например, балльная оценка контрольных работ;

- структурирование и оценка материалов портфолио может оказаться весьма времяёмкой, особенно если этот метод сочетается с традиционной оценкой;

- формирование собственных критериев оценки может показаться сложным, или поначалу непривычным;

- если цели курса и критерии оценки не определены достаточно четко, портфолио может стать всего лишь беспорядочным собранием работ студента, не отражающим динамики его развития и всей полноты его учебных достижений;

- как и всякую качественную информацию, материалы портфолио может быть сложно анализировать и обобщать, дабы выделить тенденции развития студента.

Наряду с этим существует ряд проблем общей неготовности участников образовательного процесса к работе с новым методом оценивания образовательно-профессиональной деятельности:

- слабая разработанность методической базы по обеспечению соответствующей работы;

- неподготовленность (в том числе и моральная) преподавателей вузов по организации ведения, оформления и презентации профессионального

с помощью мастера презентаций PowerPoint и других. Для презентации профессионального портфолио отводится 7–10 минут. В ходе презентации выпускник должен обосновать, как представленные материалы свидетельствуют о его профессиональной компетентности.

Качество презентации при защите портфолио оценивается по следующим показателям:

- соответствие содержания презентации содержанию портфолио;
- выделение основных результатов деятельности выпускника;
- качество изложения материала.

Считается, что презентация (представление) профессионального портфолио была успешной, если она засвидетельствовала, что выпускник:

- полно и точно сформулировал взгляды на свою профессию, учителей, детей, родителей, процессы обучения и воспитания;
- проявил ценностные ориентации и направленность как специалиста, мотивацию и основные содержательные цели в работе;
- обосновал выбор образовательной программы или педагогической технологии (методики, метода, приема) или применения в своей практике тех или иных средств педагогической диагностики для оценки образовательных результатов и др.;
- описал саму программу, педагогическую технологию (методы, приемы) педагогическую диагностику и др.;
- проиллюстрировал работу, основанную на описанной технологии (методики, метода и др.) (конспекты или фрагменты уроков и др., для показа умений по планированию можно включить планы работы, снабженные необходимыми комментариями);
- сопровождал свою презентацию (представление) небольшим рефлексивным комментарием, отражающим эффективность данной формы работы, умения выпускника по анализу работы;
- указал документы, отражающие официальную оценку работы выпускника (характеристики, результата аттестации, заключения по результатам работы за год, рекомендации и др., документы должны быть датированы, в них должны быть указаны должности и звания рекомендателей).

Экзаменационная комиссия отмечает содержательность самопрезентации, уровень сформированности профессиональной рефлексии, количественный и качественный анализ учебной, творческой, социальной и других видов деятельности; учитывает полноту раскрытия профессиональных достижений и эффективность педагогической деятельности выпускника.

При оценке профессионального портфолио важно обратить внимание на наиболее интересные по тематике и проблематике формы работы и степень участия в них выпускника. Оценка презентации профессионального портфолио выпускника включается в итоговую аттестационную оценку.

Уровень подготовки учителя нельзя измерить отдельными тестами или экзаменами. В отличие от традиционного подхода, при котором разрозненно оцениваются предметные, методические и педагогические знания студентов,

- оптимальный срок для накопления портфолио;
- формы и методы взаимодействия участников образовательного процесса;
- влияние вариантов формирования портфолио на учебную мотивацию и социальную активность студентов и т. д.

Безусловно, существуют реальные трудности и противоречия во внедрении данной инновации в образовательный процесс вуза. Однако профессиональное портфолио формирует новое понимание образовательного процесса.

Являясь способом фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения, портфолио выступает важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Это своеобразный отчет по процессу обучения позволяет увидеть картину конкретных образовательных результатов, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретённые знания и умения. Портфолио делает самооценку неотъемлемой частью учебного процесса участников курса. Учебные портфолио позволяют судить об идеях студента, его интересах, мотивации, знаниях, навыках, и продвижении в учебе.

Библиографический список

1. **Балыкина, Е. Н.** Оценочное электронное портфолио студента по предмету// <http://www.school.holm.ru/studyabroad>
2. **Бекузарова, Н. В., Бордуков, М. И., Галкина, Е. А., Ивкина, Л. М., Ларионова, Л. Ю., Сафонова, М. В., Тесленко, В. И.** Положение об итоговой государственной аттестации выпускников Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева <http://www.kspu.ru/folders/>
3. **Ворошилова, Н. Н.** Создание портфолио ученика с помощью программы Microsoft PowerPoint — программа курса по выбору для предпрофильной подготовки //: <http://www.teacher.fio.ru/>
4. **Лесняк, А. П.** Методический портфолио студента-практиканта педагогического колледжа как средство становления и развития профессиональных компетенций//: <http://www.altaregion.ru/biz/rcms>
5. **Мультимедиа в образовании.** // Специальный учебный курс. / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании // <http://www.osi.ru/>

портфолио студентов;

– недостаточно развитая мотивация достижений студентов (у студентов имеются трудности в вопросах целеполагания, систематизации и анализа собственного опыта) и т. д.

Поэтому возникает необходимость ответить на следующие вопросы:

УДК 37.05

Г. В. Бурцева

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА КУЛЬТУРЫ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

Изучение системы профессиональной подготовки специалистов культуры показало, что практика вузовского обучения развивается и обновляется, реализовываясь в разнообразных образовательных программах по профилю. Однако процесс модернизации системы обучения отстает от модернизации самой модели управления этой системой. Совокупность недостаточно изученных вопросов в управлении образованием специалиста хореографического профиля в вузах культуры сводится к следующему обобщению. Преподаватели-исследователи отмечают, что по-прежнему система обучения продолжает воспитывать специалистов по программам и методикам, которые были разработаны много лет назад, а педагогические эксперименты не выходят за рамки конкретного курса или учебного заведения (В. Ю. Никитин).

Хореографическая подготовка в высшей школе, по утверждению исследователей, перестаёт отвечать требованиям, предъявляемым к качеству подготовки специалиста-хореографа, «умеющего обобщать, анализировать и создавать» (И. С. Овечкина), способного активно заниматься художественно-педагогическим проектированием, разработкой инновационных образовательных программ, внедрением новых проектов в хореографическую практику (И.Н. Мордовина, В. Ю. Никитин и др.).

Консервативность самой системы хореографического образования, желание практиков реализовывать старые принципы тормозит развитие инновационных процессов в обучении (М. Н. Юрьева).

Особую трудность представляет разработка системы управления качеством в профессиональном хореографическом образовании (А. А. Асылмуратова, И. К. Измайлова, А. В. Фомкин).

сиональных компетенций, воссоздание научно обоснованной, логически, структурно и содержательно завершенной результативно-целевой подготовки современного специалиста-хореографа применительно к реалиям современных требований модернизации и стандартизации высшего профессионального образования на основе мотивационного программно-целевого подхода (МПЦП). Именно в этой концепции становятся возможными следующие изменения в проектировании вузовского обучения хореографа:

- совершенствование организации и методики педагогического исследования в контексте управления качеством профессиональной подготовки выпускников;

- согласование и интеграция методологического и конкретно-предметного уровня реализации процесса обучения, традиционного опыта и современных тенденций преподавания применительно к профилю;

- разработки аргументированных критериальных характеристик набора состава профессиональных компетенций;

- достижение научного уровня отслеживания и фиксации результатов и процессуальной стороны;

- строгое разделение технологических (объективных) и личностных (субъективных) компонентов в оценке учебно-творческой деятельности;

- доказательное обоснование программы обучения студентов хореографии по профилю в вузах культуры и искусств, включающей в себя три подсистемы: (теоретическую, практическую и организационно-дидактическую).

В соответствии реалий модернизации высшего образования, выявленных в трудах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Ю. Г. Татура [1; 2; 3] система подготовки специалиста должна быть нацелена на формирование компетенций, адекватно отражающих специфику его профессионализма. С учетом этого положения определяется цель обучения специалиста хореографического профиля: формирование у студентов интегративного качества, сочетающего ключевые, общепрофессиональные, специальные и узкоспециализированные компетенции. Компетентность специалиста культуры с высшим образованием выражается в его готовности реализовать свой потенциал в заданной логике профессиональных действий «хочу – могу – делаю – получаю».

Главным направлением совершенствования подготовки является создание условий для развития ключевых компетенций, к которым следует отнести профессионально-личностные качества будущего выпускника, обеспечивающие психологическую готовность специалиста к творческой профессиональной деятельности.

Совокупность данных качеств определяет блок «хочу» и основывается на параметрах творческой личности, обнаруженных в теоретическом анализе. Хореографическое творчество в контексте личностных ценностей следует рассматривать как собственный путь постижения общечеловеческих смыслов, новых художественных идей, взглядов, который позволяет изменить свою профессионально-личностную траекторию, корректировать

Нерешенной проблемой в системе профессиональной подготовки остается научная организация педагогического эксперимента. Исследователи отмечают, что «современная методология танца все чаще обращается к эксперименту, как к системе, определяющей качество результата в зависимости от избранных методов воздействия». Между тем, в практике классического танца ... необходимость планомерного и точного эксперимента как контролирующей системы часто упускалась» (А. С. Фомин).

Актуальность исследования обусловлено тем, что в теории и практике вузовского хореографического обучения на современном этапе сложилось ряд противоречий:

– между многочисленным появлением новых методик преподавания конкретных дисциплин в области современных направлений хореографии и сложившимися канонами системы классического и народного танцев, из-за чего невозможно выработать принципиальный подход к модернизации высшего хореографического образования;

– между высоким уровнем профессиональной подготовки специалистов-хореографов на основе традиционного подхода и низкой эффективностью новых образовательных проектов по конкретному профилю, вызывающей негативные оценки педагогических инноваций в профессиональном сообществе;

– между психолого-педагогическим обоснованием системы профессиональной подготовки как важного этапа самореализации взрослого человека и содержанием обучения хореографическим дисциплинам, ориентированным в большей степени на развитие танцевально-технических способностей, что является барьером для профессионально-личностного позиционирования будущего выпускника вуза;

– между важностью задачи совершенствования профессионально-личностных качеств хореографов, решаемой путем включения мотивационно-целевых ресурсов в структуру профессионально-творческой деятельности и отсутствием соответствующего содержания в модели вузовской подготовки специалиста;

– между потребностями хореографической практики России и региона в новых знаниях и умениях в области современной культуры танца и отсутствием соответствующего нормативно-методического обеспечения учебного процесса в этом направлении.

Выделенные противоречия определили постановку проблемы нашего исследования, которая заключается в разработке оптимальных условий для подготовки высокопрофессиональных специалистов-хореографов в социокультурной деятельности с учетом развития современных тенденций хореографического искусства.

Мы делаем акцент на специфике личностно-ориентированного обучения в вузах культуры и искусств. Основная идея исследования заключается в том, что можно эффективно осуществлять формирование системы профес-

высказывании заключено наше глубокое убеждение.

Человек, посвятивший себя искусству танца, должен быть беспощаден к себе, ибо это искусство не прощает ему ни минуты лени, ни отсутствия системного рабочего режима. Работать у станка минимум по 8 часов в сутки – это не предел работоспособности и трудолюбия хореографа. Признак работоспособности как потенциальной возможности человека в течение длительного времени заниматься целесообразной профессиональной деятельностью обуславливает устойчивое состояние творчества, к признакам которого относятся:

– «творческий подъем», т. е. повышенное состояние возбуждения нервной системы, что образно означает «не нахожу себе места»;

– «творческий запой», что образно выражается «уйти с головой в работу»;

– «творческие грезы» как воображаемый образ хореографической реальности.

Без устойчивой профессиональной мотивации, где внутренняя мотивация хореографа как особая «фанатическая» направленность на хореографическое творчество оказывается значительнее внешней положительной и внешней отрицательной мотивации, невозможно добиться высоких творческих достижений.

Важным направлением совершенствования подготовки специалиста культуры является создание условий для развития общепрофессиональных компетенций. Опора на фундаментальные знания (философия, психология, общая педагогика, мировая культура) расширяет научно-информационную основу хореографического творчества, помогает справляться с художественно-познавательными затруднениями. И, наоборот, искаженные факты действительности, поверхностные психологические знания могут войти в концепцию хореографа и обнаружить типичные ошибки, заблуждения в системе знаний, которые классифицируются по трем направлениям барьеров творчества:

1) художественно-познавательные барьеры теоретического мышления (когда студенты путают значение терминов, искажают существенные связи и отношения человека к явлениям действительности, примитивно преобразуют пластическую реальность в художественно-образную);

2) художественно-познавательные барьеры «ограниченности» хореографического мышления (когда студенты не могут проанализировать ситуацию, мыслительный процесс не использует никаких ассоциаций, отсутствует всякая информационная основа решения творческих хореографических задач);

3) художественно-познавательные барьеры исторического характера (когда студенты не могут установить признаки пластики эпохи, сценического оформления танца, художественного направления и пр.).

Третьим важным направлением совершенствования подготовки является создание условий для освоения специальных компетенций. Исторически сложились обязательные темы и разделы учебной программы по обучению

важнейшие индивидуально-психологические свойства. Слагаемыми успеха в хореографическом творчестве являются творческая воля, самокритичность ума, позиционирование своих идей, творческая самостоятельность, оптимистическое преодоление трудностей, принципиальность, решительность и ответственность.

Гуманистическая составляющая хореографического творчества понимается как стремление личности специалиста излучать «все человеческое», духовное, направленность на человеческое сопереживание, развитие собственной субъектности и самодостаточности. Устремленность к гуманизации искусства танца в противоположность его дегуманизации, коммерциализации и развлекательности состоит в открытии «духовной реальности современного человека», его «очеловечивании», поиске смысла жизни как внутреннего стержня его души. Человек не есть средство технической цивилизации. Душа человека имеет право на психические переживания и страсти, и только, когда «болит душа», человек по-настоящему живет.

Феномен самоактуализации личности хореографа обуславливает направленность действий на самого себя, причем действий, адекватных его возможностям и творческим потенциям (задаткам и способностям), что позволяет ему «стать тем, кем он хочет стать» в профессии, благодаря собственной программе саморазвития. Творческая одержимость в достижении «умного созерцания мира» опосредованно позволяет хореографу видеть образный мир танца вне готовых стереотипов и штампов, самобытно работать, быть в состоянии особой открытости к окружающим.

Велика роль художественного интеллекта и эрудиции в структуре профессионально-личностных качеств хореографа. В психолого-педагогической науке известно, что к 12-ти годам интеллект развивается на три четверти. В этом смысле, сформировавшиеся в детском возрасте структуры интеллектуально-мыслительных способностей определяют впоследствии индивидуальный характер и особенности художественного восприятия. Специфика проявления интеллектуально-художественных компетенций в хореографическом творчестве в полной мере раскрывается во время состояния инсайта (озарение). Во время озарения наступает внезапное понимание решения творческой задачи, которое выражается в хореографической практике фигурально так: «Ага! Нашел! Понял! Догадался!».

В хореографической практике бытует фраза – «муки творчества», которая, по сути, представляет собой метафору глубокого и сложного процесса рефлексивной деятельности хореографа. Сущность этой деятельности раскрывается через состояние нерешимости и сомнений, процесса искания и исследования. Рефлектирующий хореограф способен проникать в психологию художественных образов, эмоциональных состояний окружающих в условиях профессионального партнерства посредством чувствования и сопереживания. Вне рефлексии и эмпатии нет хореографического творчества – в этом

Главный признак качества подготовки специалиста-хореографа, который требует постоянного совершенствования – это «умение танцевать». Мы соотносим это умение с мышечными ощущениями и направляем внимание студента на подлинное выражение мысли в движениях систематически тренированного физического аппарата. Восприятие танца на уровне телесности целостно, и представляет собой первоначальную ступень образования понятий.

Нами уточняется сущность видов профессиональной компетенции с учетом специфики деятельности специалиста-хореографа:

– специальная компетентность – это владение на оптимальном уровне методикой преподавания предмета, способность проектировать свою профессионально-предметную работу;

– социальная компетентность – это владение конкретными социальными знаниями, которые выступают в качестве руководства к действию в профессиональной деятельности, умелое использование приемов профессионального общения, социальная ответственность за результаты труда;

– личностная компетентность – это владение приемами личностного самовыражения и позиционирования, умение противостоять профессиональным стрессовым ситуациям;

– индивидуальная компетентность – это владение приемами индивидуального самообразования и саморазвития, готовность к профессиональному росту, умение выстроить индивидуальную перспективу повышения профессионализма.

Существующий подход к совершенствованию подготовки специалиста в вузах культуры и искусств, в целом, обеспечивает потребности хореографической практики. В тоже время система подготовки должна постоянно улучшаться за счет совершенствования узкопрофессиональных компетенций по профилю «современный танец» как наиболее востребованного на современном этапе.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 5–6.

2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. // Высшее образование сегодня: 2003. – № 5. – С. 7–8.

3. **Татур, Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 15 с.

конкретной хореографической дисциплине, что нашло отражение в государственных стандартах высшего учебного заведения по специализации «Хореография» в нормативной ссылке ДС.03 «Танец и методика его преподавания». К обязательным темам и разделам учебной программы, которые следует освоить в процессе обучения, необходимо отнести:

- место и роль данного вида танца в системе профессионального хореографического образования;
- становление системы преподавания данного вида танца;
- освоение техники, стиля и манеры исполнения основных элементов (от простейших форм до законченной композиции) данного вида танца;
- методы преподавания различных видов танца;
- правила использования движений, построение учебных комбинаций, отдельных частей урока и урока в целом;
- навыки ведения уроков;
- специфика проведения танцевальных занятий в коллективах различных форм и жанровых направлений;
- сочинение учебных этюдов и сценических форм танца.

В целях совершенствования процесса обучения в освоении специальных знаний при организации и методике ведения практических уроков по танцу учитывается ряд принципов, выработанных в историческом опыте преподавания хореографических дисциплин:

- «принцип классификации движений по общим видовым понятиям» и «принцип анатомии при исполнении движений» (А. Я. Ваганова);
- «принцип профилизации по видам профессиональной деятельности хореографа» (Р. Захаров);
- «принцип хореографической логики творческих заданий для студентов-хореографов» (Л. Лавровский);
- «принцип ассоциативно-образного восприятия действительности и мышления хореографа» (К. Голейзовский);
- «принцип классической гармонизации при исполнении движений», «принцип связи физически исполненного движения с психической деятельностью хореографа» (Н. И. Тарасов);
- «принцип индивидуальной постановки корпуса, рук, головы и ног», «принцип одного движения в практическом уроке по танцу» (В. Д. Тихомиров);
- «принцип лейттемы и лейтдвижений практического занятия» (А. Мессерер);
- «принцип актерской выразительности в соответствии с характером музыки» (М. Габович);
- «принцип анализа хореографического текста спектакля в соответствии с хореографической логикой» (Ф. Лопухов);
- «принцип балетмейстерского анализа музыки» (Г. Богданов).

при-способливаться к изменению внешней обстановки.

Множество, из элементов которого формируется функциональная система, назовем *носителем функциональной системы*.

Функциональная система формируется для достижения определенного по-лезного результата, который является *системообразующим фактором*.

Одно и то же множество элементов может быть носителем различных функ-циональных систем. Поэтому функциональных систем в природе (в живых организмах, общественных объединениях, технических устройствах и т. д.) столько, сколько можно выделить полезных приспособительных ре-зультатов. Так, у человека различают метаболический¹, гомеостатический², поведенческий, пси-хический и социальный уровни организации функцио-нальных систем.

Формирование и деятельность функциональной системы с любым но-сителем и любого уровня организации имеет принципиально однотипную **структуру** (*изоморфизм структур*). При ее описании будем пользоваться терминами «афферентация» (лат. afferentis приносящий) и «эфферентация» (лат. efferentis выносящий), означающими соответственно передачу инфор-мации от периферии (от датчиков внешней среды или внутренних структур системы) в центральное звено функциональной системы и передачу инфор-мации от центрального звена к датчикам в исполнительных органах системы.

Исходной является стадия **афферентного синтеза**. Она начинается с *моти-вационного возбуждения* (появления биологической, поведенческой или соци-альной потребности). Информация, поступающая из периферии в центральное звено функциональной системы, соотносится с доминирую-щим в данный момент мотивационным возбуждением, которое как фильтр отбирает нужную для данной мотивационной установки информацию. Су-щественными для создаю-щейся функциональной системы являются два вида информации: *пусковая афферентация* и *обстановочная афферента-ция*. Пусковая афферентация представляет собой сигнал к началу действия функциональной системы. Однако способность этого сигнала вызвать со-ответствующее поведение координируется с обстановочной афферентацией – информацией о параметрах окружа-ющей среды и самой системы, важных для осуществления поставленной перед функциональной системой цели.

Роль *пусковой* и *обстановочной афферентации* в той или иной мере обус-ловлена прошлым опытом, содержащимся в *памяти* системы. Из памяти извле-каются и используются именно те фрагменты прошлого опыта, которые оказы-ваются полезными и нужными для будущего поведения.

При взаимодействии мотивационного возбуждения, обстановочной аффе-рентации и механизмов памяти формируется готовность к определенному поведению. Однако, чтобы она превратилась в целенаправленное поведение, необходимо воздействие со стороны пусковых раздражителей. Пусковая аф-ферентация является последним компонентом афферентного синтеза.

В стадии афферентного синтеза доминирующая мотивация определяет,

В. Г. Абдрахманов

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СУПЕРПОЗИЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ

В научной литературе уделено недостаточно внимания педагогическим исследованиям на основе теории функциональных систем П. К. Анохина [2; 13]. В этой связи можно назвать работы Г. В. Лаврентьева [11] и К. В. Судакова [14]. Здесь рассмотрим подход к содержательной интеграции математических курсов в вузе с позиций теории функциональных систем. Актуальность такого подхода видится в том, что в педагогической литературе содержательной интеграции уделено достаточно много внимания [3; 5; 6], однако отсутствуют исследования с позиций теории функциональных систем.

п.1. Кратко изложим положения теории функциональных систем, имеющие отношение к рассматриваемому вопросу. По определению П. К. Анохина,

функциональные системы – *динамические, самоорганизующиеся, саморегулирующиеся построения, все составляющие элементы которых взаимодействуют и взаимосоздают достижение полезных для систем и строящихся ими целостных организаций более высокого уровня результатов.*

Процессы *самоорганизации* могут иметь место в сложных открытых системах с элементами различной природы (электроны, клетки, органы животных и людей, транспортные средства, социальные образования и т. д.), если связи между элементами имеют не жёсткий, а вероятностный характер. Эти процессы происходят за счёт перестройки существующих и образования новых связей между элементами и носят целенаправленный, но вместе с тем спонтанный характер: они протекают при взаимодействии с окружающей средой, но в той или иной мере независимы от неё. Механизмы самоорганизации функциональных систем изучает междисциплинарная наука *синергетика* (гр. *synergos* вместе действующий), объясняющая, как из хаоса рождается порядок [7; 8; 12].

Саморегуляция – свойство структур сохранять внутреннюю стабильность благодаря их скоординированным реакциям, компенсирующим влияние изменяющихся условий окружающей среды, то есть динамически и адекватно

¹ **Метаболизм** (гр. *metabole* перемена) – обмен веществ в организме.

² **Гомеостаз** (гр. *homoios* подобный, *statis* состояние) – совокупность приспособительных реакций организма, направленных на устранение или максимальное ограничение действия различных факторов внешней или внутренней среды, нарушающих относительное постоянство внутренней среды организма.

системой.

Последовательное взаимодействие функциональных систем. Деятельность различных функциональных систем во многих случаях связана друг с другом во времени, когда результат деятельности одной функциональной системы последовательно формирует другую потребность и соответствующую функциональную систему.

Принцип системного квантования. Деятельность функциональной системы осуществляется отдельными, дискретными *системоквантами*. Каждый системоквант включает в себя возникновение потребности, формирование доминирующей мотивации, и при достижении результата завершается удовлетворением этой потребности. При этом оценка результатов деятельности постоянно осуществляется с помощью обратной афферентации, поступающей к акцептору результатов действия данной функциональной системы. Системокванты выступают в роли *исполнительных операторов* функциональной системы.

п.2. Рассмотрим пример работы функциональной системы в процессе кон-текстно-модульного обучения. Пусть студенту предстоит изучить семестровый курс некоторой учебной дисциплины. Перед ним ставится цель – глубокое и прочное усвоение учебного материала в контексте будущей профессиональной деятельности. Под действием внутренней мотивации студента – успешно сдать семестровый экзамен – мобилизуются и консолидируются различные составляющие элементы из его физических, психических и интеллектуальных ресурсов: образуется функциональная система для овладения данным объемом учебного материала. Разберемся в ее структуре.

Системообразующим фактором является **полезный приспособительный результат** – овладение учебным материалом в контексте будущей профессиональной деятельности и успешная сдача экзамена (сам студент является носителем этой функциональной системы).

Обратная афферентация (обратная связь) осуществляется в виде постоянного получения информации об уровне и прочности усвоения учебного материала (правильные или неправильные ответы на вопросы в ходе учебных занятий, результаты контрольных работ, коллоквиумов и т. д.).

Стадия **афферентного синтеза** начинается с *мотивационного возбуждения*, основным источником которого является вводная лекция по изучаемой дисциплине. Эффективность деятельности функциональной системы напрямую зависит от силы мотивационного возбуждения – от того, насколько сильно желание студента усвоить предмет. Отсюда понятно, как важна профессионально подготовленная вводная лекция (или небольшой цикл вводных лекций). Во вводной лекции раскрывается роль изучаемой дисциплины в будущей профессиональной деятельности.

³ *Акцептор* (лат. acceptor) – приемщик.

что делать, память – как делать, обстановочная и пусковая афферентация – когда делать.

Стадия афферентного синтеза завершается **принятием решения**. Для достижения поставленной цели из многих возможных вариантов поведения выбирается единственный.

После принятия решения формируется **акцептор¹ результата действия** – аппарат программирования результатов будущих событий. В нем актуализируется память системы о внешних объектах, способных удовлетворить возникшую потребность, а также о способах действия, направленных на достижение цели. Таким образом, это – аппарат предвидения, прогнозирования, моделирования итогов деятельности функциональной системы, в котором моделируются параметры будущего результата и сопоставляются с параметрами афферентной модели – модели, поставляемой *обратной афферентацией* (обратной связью).

Следующая стадия – формирование программы действия, или **эфферентный синтез**. Эфферентный синтез завершается передачей команд от центрального органа функциональной системы исполнительным механизмам, которые формируют **действие**. Это последняя стадия – стадия выполнения программы поведения.

В акцепторе результатов действия цель и способы достижения цели сравниваются с поступающей афферентной информацией о результатах и параметрах совершаемого действия, т. е. с *обратной афферентацией*. По результатам сравнения строится последующее поведение. При достижении конечного результата оно прекращается, а в случае, когда результаты действия не совпадают с запланированными в акцепторе – корректируется: перестраивается афферентный синтез, принимается новое решение, формируется новый акцептор результатов действия и новая программа действий. Так происходит до тех пор, пока параметры результата поведения не станут соответствовать параметрам, запрограммированным в новом акцепторе результатов действия. И тогда поведенческий акт завершается удовлетворением потребностей.

Отметим основные **принципы взаимодействия функциональных систем**.

Иерархическое доминирование. Все имеющиеся функциональные системы либо своей деятельностью поддерживают деятельность доминирующей функциональной системы, либо вытормаживаются.

Мультипараметрическое (многосвязное) взаимодействие. По этому принципу осуществляется совместная деятельность различных функциональных систем, когда параметры результатов одних функциональных систем влияют на параметры результатов других, связанных с ними. Отклонение того или иного параметра обобщенного результата от оптимального уровня выступает в качестве стимула к направленному перераспределению значений параметров результатов других систем, связанных с данной функциональной

материала. При этом студент не продвигается к конечному результату, пока не ответит на все промежуточные вопросы каждого предлагаемого ему системокванта.

Рассмотренная функциональная система является одной из многих функциональных систем, обеспечивающих жизнедеятельность студента (функциональные системы метаболического, гомеостатического, поведенческого, психического и социального уровней). Поэтому ясно, что эта функциональная система не действует непрерывно: ее деятельность осуществляется во взаимодействии с другими функциональными системами студента и с более общими функциональными системами, элементом которых студент является. Это взаимодействие подчинено принципам иерархического доминирования и последовательного взаимодействия функциональных систем. Рассмотренная функциональная система включается и работает (то есть является доминирующей), когда студент непосредственно занят данным предметом (присутствуя на учебном занятии или, возможно, обдумывая какую-либо задачу по данному предмету при занятиях, не связанных с этим предметом).

Как функциональную систему более высокого уровня можно рассматривать *факультет*. Элементами этой функциональной системы являются студенты, преподаватели, сотрудники и их объединения – учебные группы, кафедры, администрация. Полезный результат – выпуск специалистов. Мотивация, обстановочная и пусковая афферентации очевидны. Эту функциональную систему обслуживает совокупная память сотрудников, преподавателей и студентов факультета, а также память о результатах применения различных педагогических технологий (положительных и отрицательных), хранящаяся в документах кафедр и деканата. Акцептор результатов действий – деканат, кафедры. Обратная афферентация очевидна. Функциональная система следующего уровня – *учебное заведение* (университет) и т. д.

п.3. Теперь рассмотрим содержательную интеграцию с точки зрения теории функциональных систем. Представление о структуре содержательной интеграции учебных дисциплин можно получить из следующей цитаты О.В. Шемет: «Рассмотрим, как происходит превращение информации в индивидуальное знание. Научная информация, которая дается через содержание учебного предмета, не может быть воспринята студентом, не может стать его знаниями, если она не затрагивает уже имеющиеся знания, субъективный опыт, не вызывает эмоционального отклика. Это станет возможным, когда основой усвоения станут ранее полученные знания, когда они окажутся фундаментом для заложения новых. При этом студент переживает и испытывает интеллектуальные эмоции и чувства – радость познания и чувство доступности нового, потому, что новое знание не отчуждено от его когнитивной⁴ сферы. И, таким образом, оно становится индивидуальным знанием. Таким путем знания становятся личностными. Этот механизм открывает возможности интегрированного обучения. Ведь элементы одной образовательной области соотносятся в сознании с элементами знаний другой познавательной

Вводная лекция выполняет одновременно роль *пусковой афферентации*.

Обстановочная афферентация создается совокупностью условий, при которых протекает учебный процесс. Основными факторами, обеспечивающими учебный процесс, являются

– программы, расписание занятий, носители учебной информации (учебники, задачки, описания к лабораторным работам, компьютерные учебные пособия и т. д.), технические средства обучения;

– педагогические кадры и вспомогательный персонал (библиотекари, инже-неры, лаборанты и т. д.);

– учебные занятия: лекции, практические и лабораторные занятия, семинары, консультации, деловые игры, беседы и т. д.

При взаимодействии мотивационного возбуждения и обстановочной афферентации с участием механизмов памяти из многих возможных вариантов поведения под руководством преподавателя выбирается единственный – **принимается решение**: изучать материал семестра дискретными модулями (раздел теории, решение задач по этому разделу, контроль усвоения раздела). Принятием решения и пусковой афферентацией завершается стадия афферентного синтеза.

Одновременно с завершением стадии афферентного синтеза формируется акцептор результатов действия, в котором программируется деятельность функциональной системы. Эта деятельность будет осуществляться системоквантами: каждый системоквант будет отвечать за усвоение определенного модуля учебного материала. В стадии **эфферентного синтеза** мобилизуются все функциональные системы организма, ответственные за достижение поставленной задачи – функциональные системы зрения, слуха, движения и т. д. Получив соответствующую команду, вся совокупность задействованных функциональных систем начинает согласованные **действия** по выполнению намеченной в акцепторе результатов действия программы – начинается учебная работа по усвоению намеченного семестрового материала.

По мере обучения студент формирует знание системокванта, представленное в его акцепторе результатов действия. При предъявлении студенту контрольного вопроса с помощью акцептора результата действия он формирует возможный ответ и действие (сам ответ), направленное на получение учебно-значимого результата. При правильном ответе параметры результата с помощью обратной афферентации сопоставляются с программой акцептора результата действия студента и формируют у него положительную эмоцию. Одновременно преподаватель или компьютер оценивают правильность ответа студента и отмечают его знание положительной оценкой. В случае неправильного ответа студента обратная афферентация от параметров его ответа оценивается преподавателем или компьютером. Студенту в этом случае задаются дополнительные вопросы, пока он не получит правильный ответ на ранее поставленный вопрос. Если студент на дополнительные вопросы не дает правильного ответа, его отсылают к чтению соответствующего учебного

правленных отрезков одинаковой длины – элемент векторного пространства. При содержательной интеграции линейной алгебры и аналитической геометрии необходимо пользоваться вторым определением.

– *Разбиение интегрированного курса на модули.* В соответствии с принципом системного квантования в деятельности функциональных систем интегрируемые и интегрированный курсы должны разбиваться на системокванты – модули [3].

– *Создание максимально благоприятной эмоциональной среды для учебных занятий.* На формирование акцептора результата действия функциональной системы оказывает влияние содержание эмоциональных переживаний. При положительном промежуточном результате возникает положительная эмоция, которая стимулирует формирование нового акцептора результата действия для достижения следующего результата. Эту положительную эмоцию должен усилить (похвалой) педагог. Наоборот, отрицательную эмоцию он должен погасить.

– *Достаточная культура речи в учебных пособиях и культура речи самого педагога.* Неадекватное употребление терминов и понятий создает трудности уже в стадии афферентного синтеза. Например; в памяти имеется правильное определение определителя матрицы (это – число). В целом ряде учебников по алгебре можно встретить выражения типа «строки определителя» [10, с. 41]. В стадии афферентного синтеза создаваемая функциональная система, обратившись к памяти, обнаружит, что определитель есть число, и окажется в недоумении: ведь у числа не бывает строк [1].

– *Логическая безупречность содержания интегрируемых учебных курсов и государственных стандартов по этим дисциплинам.* Логическая небрежность содержания какой-либо из интегрируемых дисциплин также затрудняет процесс афферентного синтеза. Названный принцип, конечно, очевиден, но о нем не излишне напомнить. Так, в некоторых книгах читаем: «принцип наименьшего элемента равносильен аксиоме математической индукции» [9, с. 43]. Такое утверждение, повидимому, возникло из теоремы о существовании натурального числа, предшествующего данному [9, с. 43], хотя она сама доказывается на основе математической индукции, Любопытно, что это утверждение попало в Госстандарт по «Числовым системам» [4]. На самом деле принцип наименьшего элемента эквивалентен принципу полной (возвратной) индукции [1].

– *Принцип стереоскопичности.* Следование принципу стереоскопичности⁵ при реализации содержательной интеграции обеспечивает активизацию мультипараметрического взаимодействия функциональных систем зрительного, слухового, вкусового, обонятельного, осязательного восприятий для получения совокупного результата.

Выводы. 1) Недостаточно ответственный подход к какому-либо элементу обстановочной афферентации (программы, расписание, учебники, педагоги-

⁴ *Cognitive* (англ.) – познавательный.

области, изученными ранее. То есть элементы одной познавательной области приобретают смысл для студента в контексте другой познавательной области» [15, с.77].

В терминах теории функциональных систем это означает следующее. После завершения деятельности функциональных систем по освоению интегрируемых дисциплин результаты этой деятельности запечатлеваются в определенных зонах памяти и сохраняются некоторое время. Новая функциональная система, создаваемая для освоения интегрированного курса, в стадиях афферентного синтеза и формирования акцептора результата действия использует эти результаты (частично или полностью), т. е. происходит процесс суперпозиции (наложения) функциональных систем.

Деятельность функциональной системы по освоению интегрированного курса осуществляется по принципу мультипараметрического взаимодействия систем. При получении этой функциональной системой промежуточного или окончательного результата могут обнаружиться пробелы в знаниях разделов или дисциплин, вовлеченных в интеграцию (неудовлетворительные параметры результатов соответствующих функциональных систем), что приведет к перестройке функциональных систем, участвующих в интегративном процессе, для получения удовлетворительных результатов (устранению пробелов в знаниях). В соответствии с исправленными результатами перестраивается функциональная система интегрированного курса. Такое мультипараметрическое взаимодействие происходит до тех пор, пока деятельность функциональной системы интегрированного курса не приведет к удовлетворительному результату.

Таким образом, содержательная интеграция представляет собой функциональную систему, полученную *суперпозицией* двух или нескольких функциональных систем по освоению отдельных интегрируемых учебных дисциплин.

п.4. Мы считаем, исходя из теории функциональных систем, что для успешной реализации содержательной интеграции необходимо соблюдать следующие принципы.

– *Обеспечение единого уровня соблюдения основных принципов дидактики в преподавании интегрируемых дисциплин.* Это облегчит суперпозицию соответствующих функциональных систем.

– *Унификация терминов и определений в интегрируемых компонентах.* Если одно и то же математическое понятие определено по-разному в интегрируемых учебных курсах, то на суперпозицию соответствующих функциональных систем потребуется больше времени: на столько больше, сколько истратит создаваемая для интегрированного курса функциональная система на идентификацию данного понятия. Например, в аналитической геометрии обычно вектор определяют как направленный отрезок определенной длины, а в линейной алгебре геометрический вектор определяется как класс сона-

⁵ Этот термин использует Г. В. Лаврентьев [11, с. 204], чтобы обозначить представление учебной информации с учетом ее полисенсорного восприятия, когда включаются зрительный, слуховой, вкусовой, обонятельный, осязательный каналы восприятия:

ческий коллектив, ТСО и т. д.) дает сбой в работе функциональной системы по освоению учебного курса.

2) Если понимать содержательную интеграцию как суперпозицию функциональных систем, то к известным эмпирически выведенным рекомендациям по успешной реализации интеграции можно добавить рекомендации, вытекающие из теории функциональных систем.

Библиографический список

1. **Абдрахманов, В. Г.** Еще раз о пользе понятного математического языка / В. Г. Абдрахманов // www.zpu-journal.ru.
2. **Анохин, П. К.** Идеи и факты в разработке теории функциональных систем / П. К. Анохин // Психологический журнал. – 1984. – т. 5, Re. 2003. – С. 73–87.
3. **Берулава, М. Н.** Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 51–60.
4. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.** Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника педвуза по специальности «математика с дополнительной специализацией информатика». – М.: 2000.
5. **Данилюк, А. Я.** Теория интеграции образовани / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед, ун-та, 2000. – 440 с.
6. **Загвязинский, В. И.** Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
7. **Капица, С. П.** Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица и др. – М.: Наука, 1997. – 283 с.
8. **Князева, Е. Н.** Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // <http://www.uni-dubna.ru>.
9. **Курант, Р.** Что такое математика? / Р. Курант, Г. Роббинс. – М.: Просвещение, 1967. – 120 с.
10. **Курош, А. Г.** Курс высшей алгебры / А. Г. Курош. – М.: ГИФМЛ, 1963. – 344 с.
11. **Лаврентьев, Г В.** Гуманитаризация высшего математического образования на основе блочно-модульно-го подхода / Г. В. Лаврентьев: Дис ... д-ра пед.наук. – Барнаул, 2001. – 349 с.
12. **Пригожин, И.** Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Пер. с англ. Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
13. **Судаков, К. В.** Общая теория функциональных систем / К. В. Судаков. – М.: 1984. – 154 с.
14. **Судаков, К. В.** Теория функциональных систем как основа модульного образования в высшей школе / К. В. Судаков // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 4. – С.19–23.
15. **Шемет, О. В.** Проектирование образовательного процесса в техническом вузе на интегративной основе / О. В. Шемет: Дис...канд.пед.наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 210 с.

М. М. Карелин

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОСМОНАВТОВ

Профессии, как и люди, имеют свое лицо, свой характер, свой престиж. Внешне кажется, что космонавт находится на вершине пирамиды профессии. На самом деле он реализует труд многих тысяч людей. Ему только доверено довести до цели творение ума и рук коллективов людей, как человеку профессионально подготовленному. В то же время профессия космонавта относится к числу опасных и требует максимальной самоотдачи, высочайшей ответственности. Космонавт является ключевой фигурой в пилотируемой космонавтике. Его деятельность в полете многогранна: он как универсальный оператор сложной системы «человек – космический корабль», функционирующей в необычных условиях космического полета, выполняет функции пилота, испытателя, исследователя.

Труд космонавта в космическом полете является одним из самых сложных видов деятельности и имеет свои особенности. К ним относятся:

- необычные для человека условия деятельности (нестандартная среда обитания, негативное воздействие комплекса экстремальных факторов космического полета, существенно влияющих на протекание психических процессов и динамику изменения психофизиологического состояния космонавта);
- разнообразие входящих в его структуру компонентов работы, характера и содержание выполняемых действий, необходимость на отдельных этапах полета совмещенной деятельности (одновременного выполнения разноцелевых действий);
- высокая ответственность за выполнение порученного дела (космический полет – мероприятие, имеющее общегосударственный и международный характер);
- возможность внезапного возникновения опасных (аварийных) ситуаций, придающая риск жизнедеятельности экипажа.

Наличие отмеченных способностей профессиональной деятельности обуславливает развитие высокого нервно–эмоционального напряжения, что, в свою очередь, приводит к максимальной мобилизации психофизиологических резервов организма космонавта.

Указанные особенности профессиональной деятельности космонавта как оператора опасной профессии, естественно, определяют специфику и сложность педагогического аспекта.

Следует заметить, что практически каждый космический полет является испытательным, т. к. периодически меняется модификация космических кораблей, целевых модулей, совершенствуются бортовые системы, оборуду-

стороны, поддерживать знания, умения и навыки космонавта на должном уровне, с другой – ознакомить с теми изменениями бортовой документации, которые произошли за период между изучением дисциплины и курсом восстановительных занятий. Как правило, восстановительные занятия проходят по истечению трех лет после изучения дисциплины. Но этот срок может сократиться по усмотрению отдела планирования подготовки космонавтов. Наряду с традиционными методами контроля знаний, существующих в педагогике (экзамен, устный опрос, контрольные работы, семинары) эффективно использовать и метод тестирования. Для решения вопроса определения количества часов для курса восстановительных занятий предлагается использовать тестирование.

Тест возник как метод изучения индивидуальных различий. Это произошло сравнительно недавно. Временем его возникновения считается конец XIX – начало XX вв, когда для определения физиологических и психических особенностей человека психологи попытались применить различные способы измерения.

Одним из первых ученых, попытавшихся измерить различия между людьми в области элементарных психических процессов был англичанин Ф.Гальтон. Исследуя индивидуальные различия, он использовал целый набор методик: определение зрительной, слуховой, тактильной чувствительности; измерение мускульной силы; время реакции и др. *Важным вкладом Ф.Гальтона в развитие теории тестов было определение трех основных признаков тестов.*

Во-первых, это применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; *во-вторых* – статистическая обработка результатов; и, *в-третьих*, это выделение эталонов оценки.

Эти признаки используются и по сей день – на основе проведения серий испытаний получают различного вида нормы для оценки результатов тестирования. Все современные тесты построены на основе статистической теории измерений, а идея эталона оценки лежит в основе определения тестов как стандартизированного инструмента.

Основной вклад в теорию тестирования был сделан Дж. Кеттелом. Он выделил следующие требования к тестам:

- одинаковость условий для всех испытуемых;
- ограничение времени тестирования;
- отсутствие зрителей в месте проведения эксперимента;
- высокое качество оборудования;
- наличие инструкции, четкой для понимания испытуемым;
- статистическая обработка, позволяющая определить результаты тестирования, а также рассчитывать среднее арифметическое и среднее отклонение.

Эти требования, выдвинутые Дж. Кеттелом, в настоящее время составляют основу для современной тестологии.

Наиболее существенным в многочисленных определениях педагогиче-

дование пилотируемого космического аппарата, устанавливаются на борт новые виды научной аппаратуры. Идентичных полетов не бывает. Каждый из космических полетов индивидуален, имеет свою программу испытаний, исследований и ремонтно-восстановительных работ. Каждый космический полет – это набор новых, неизвестных ранее ощущений, впечатлений, реакций и ситуаций, и космонавт должен быть готов адекватно реагировать на возникающие события.

Постоянное усложнение космической техники, увеличение продолжительности пилотируемых космических полетов, расширение круга и содержания решаемых задач актуализируют проблему повышения уровня профессиональной подготовки космонавтов к выполнению программ полетов. Возрастают требования к объему и качеству знаний, навыков и умений, необходимых для успешного выполнения полетов. Параллельно с этим возрастает объем учебного материала, необходимого для изучения.

Основным источником информации о результатах подготовки является информация об аттестации космонавтов. Целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки космонавтов требованиям Руководства подготовки космонавтов. В связи с этим можно выделить три основных требования к проведению аттестации:

- 1) при аттестации должны быть единые для всех требования;
- 2) результаты, получаемые в процессе аттестации, должны адекватно соответствовать реальности, быть объективными;
- 3) аттестация должна быть независимой.

Единство требований подразумевает как одинаковость содержания, выносимого на проверку, так и одинаковость правил проведения испытаний, процедур, то есть все обучаемые должны быть поставлены в равные условия. Это, в свою очередь, должно обеспечить объективность проведения аттестации. Но подобная необходимость подразумевает такую технологию аттестации, при которой результат не должен зависеть от мнения педагога, его субъективных оценок, условий проведения и т. д. Независимость аттестации подразумевает разделение функций обучения и собственно аттестации. Оценивание, обучение и аттестация должны производиться разными людьми. Одной из технологий аттестации, которая соответствует указанным выше требованиям, является тестирование.

Космонавт – это специалист во многих областях и подготовка такого специалиста требует большого количества времени и средств. Постоянная модернизация и усложнение космической техники ведут к постоянным изменениям в учебных курсах, пособиях. В профессиональной подготовке космонавтов существует проблема, связанная с тем, что приобретенные в процессе занятий знания, требуют периодического восстановления. Причиной этого является, чаще всего, неопределенность в сроках космического полета. Восстановительные занятия необходимы для того, чтобы, с одной

поставленной задачи, лучше понимать себя.

Получение данных, с помощью которых можно точно оценить уровень знаний обучаемых, достигнутый ими по той или иной программе при завершении каждой ступени обучения возможно с помощью диагностических тестов и тестов достижений. Несмотря на явное различие целей один и тот же тест может являться тестом диагностики (при осуществлении конкурсного отбора) и тестом достижений при завершении изучения блока учебной информации. И те и другие оценивают как количественную (обученность), так и качественную (обучаемость) характеристики учебных достижений. По-настоящему тесты достижений (педагогические тесты, тесты успешности) могут быть востребованы, по-нашему мнению, только при современной организации учебного процесса. Тесты позволяют получить объективные оценки уровня знаний, умений, навыков обучаемых и сформированности представлений, выявить индивидуальный темп обучения, пробелы в текущей и итоговой подготовке. В сочетании с персональными компьютерами и новыми программно-педагогическими средствами тесты помогают перейти к созданию современных систем адаптивного обучения.

В исследовании предпринята попытка разработки критериального подхода к оцениванию, когда достижения обучаемого сравниваются с эталоном. Понятие критерия имеет качественное и количественное содержание. Качественно критерии отражают различные стороны деятельности обучаемого в когнитивной сфере с учетом специфики предмета. Количественное содержание критериев определяется баллами и соответствующими им описаниями, поясняющими уровень достижений по данному критерию.

В процессе подготовки космических операторов к будущей профессиональной деятельности важным условием повышения эффективности учебного процесса является систематическое получение преподавателем объективной информации о ходе учебно-познавательной деятельности обучаемых. Эту информацию преподаватель получает в процессе контроля учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Контроль означает выявление, установление и оценивание знаний обучаемых, т. е. определение объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявление успехов в обучении, пробелов в знаниях, навыках и умениях у отдельных обучаемых и у группы для внесения необходимых корректив в процесс обучения, для совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации.

Основная задача контроля – выявление уровня правильности, объема, глубины и действительности усвоенных обучаемыми знаний, получение информации о характере познавательной деятельности, об уровне самостоятельности и активности обучаемых в учебном процессе, определение эффективности методов, форм и способов их обучения.

Выполняя функцию руководства учебно-познавательной деятельностью

ского теста представляется то, что тест в педагогическом понимании этого слова означает проверку, испытание. Но это не простое установление факта наличия или отсутствия какого-либо качества или свойства. Педагогический тест – специфический инструмент, служащий средством для контроля уровня подготовленности обучаемого в соответствии с образовательным стандартом.

Тестовые задания – специально подготовленный и испытанный набор заданий, позволяющий объективно и надежно оценить исследуемые качества и свойства на основе использования статистических методов.

Тестовые задания должны:

- быть составлены с учетом определенных правил;
- соответствовать целям тестирования и ресурсному потенциалу разработчиков;
- проверены на практике;
- иметь рассчитанные показатели качества – сложность и дискриминативность.

Методическое оснащение должно:

- обеспечивать одинаковость условий всех испытуемых;
- содержать ограничение времени проведения;
- иметь одинаковые инструкции и обеспечивать четкое понимание испытуемыми, что нужно делать;
- предусматривать статистический анализ результатов и их интерпретацию.

Тест должен быть:

- метрологически обоснован;
- соответствовать показателям качества – валидности и надежности;
- иметь нормы или иные основания для сравнения.

Для того чтобы дать наиболее полную характеристику тестов, определить их место, значение, взаимосвязи в общей системе тестовых методик, необходимо провести анализ существующих на данный момент видов тестов вообще, классифицированных по различным основаниям. При составлении классификации были использованы классификации, представленные В. К. Гайдой и П. Клайном. Данная классификация откорректирована с учетом последних разработок в области теории тестирования.

Основным подходом к оцениванию на протяжении многих десятилетий был нормативный, когда достижения обучаемых сравнивались с нормой, то есть показателями большинства обучаемых, прошедших обучение.

В последнее время в мировой педагогике разрабатывается критериальный подход к оцениванию, когда достижения обучаемого сравниваются с эталоном. Использование критериального подхода позволяет привлекать к процессу оценивания самих обучаемых, то есть проводить самооценивание, являющееся важнейшим компонентом образовательного процесса, так как только рефлексивная деятельность обучаемых позволяет им извлекать опыт из своей деятельности, мобилизовывать внутренние ресурсы на решение

этапы работы с тестом могут быть достаточно эффективно организованы при помощи соответствующих компьютерных программ. Основные этапы работы с педагогическим тестом включают в себя: 1) ознакомление обучаемых с целями тестирования, правилами работы с тестом; 2) выполнение заданий теста и оформление результатов; 3) обработку результатов тестирования; 4) анализ результатов тестирования. Если у преподавателя есть возможность, на каждом из выделенных этапов может быть использован компьютер.

Подготовка космонавтов – это процесс формирования их готовности к профессиональной деятельности. Он включает в себя целый комплекс технических, психолого-педагогических, специальных, морально-политических мер, направленных на формирование оптимальной готовности к деятельности. Сюда относятся: разработка содержания, соответствующих форм и методов подготовки, создание необходимых условий. В процессе подготовки выделяются этапы: общекосмический, в составе группы, в составе экипажа, а также виды: теоретическая, практическая, морально-психологическая, специальная.

Важнейшим положительным моментом в формировании готовности является подготовка к интенсивной мыслительной и практической деятельности в нештатных ситуациях, поскольку это связано с безопасностью экипажа и выполнением основных задач полета.

Глубокое знание теории и техники, умение анализировать и сопоставлять события, понимать сущность происходящего, позволяют космическим операторам решать такие задачи, которые ранее даже и не планировались.

В исследовании целью будет являться создание в центре подготовки космонавтов входного теста для определенной дисциплины, определяющего необходимое количество часов для проведения восстановительных занятий для данной дисциплины.

Система оценок, описанная В. П. Беспалько при анализе результатов тестирования говорит о том, что при более чем 70% правильных ответов обучаемый переходит на следующий уровень обучения. В нашем случае не ставится цель перевести обучаемого на следующий уровень обучения, а нужно определить количество часов, необходимое для повторения той или иной темы. И следует учесть, что при 100% правильных ответов тема не исключается полностью из цикла восстановительных занятий, а по ней лишь проводятся консультации и семинары. В связи с большой ответственностью, возлагаемой на обучаемых, требования были несколько увеличены.

Для примера использования тестов рассмотрим дисциплину «Система управления движением транспортного корабля «СОЮЗ-ТМА» в режиме сближения», которая состоит из следующих тем:

1. Общие принципы теории сближения.
2. Дальний участок сближения.
3. Ближний участок сближения.

обучаемых, контроль не всегда сопровождается выставлением оценок. Он может выступать как способ подготовки обучаемых к восприятию нового материала, выявления готовности обучаемых к усвоению знаний, навыков и умений, их обобщению и систематизации. Контроль имеет важное образовательное и развивающее значение.

Существуют различные виды контроля: предварительный, текущий, периодический, итоговый. Систему контроля образуют экзамены и зачеты, устный опрос, контрольные работы, семинары, тестирование. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места.

В связи с неопределенностью в сроках космического полета с подготовленными космонавтами необходимо проводить восстановительные занятия, которые бы включали в себя те изменения бортовой документации, которые произошли за период между изучением дисциплины и курсом восстановительных занятий и необходимый материал для того, чтобы, поддерживать знания, умения и навыки космонавта на должном уровне. Но определение количества часов восстановительных занятий является достаточно сложной задачей, так как, с одной стороны, необходимо чтобы не пострадало качество обучения, с другой – уменьшить время на подготовку. Наряду с традиционными методами контроля знаний, существующих в педагогике (экзамен, устный опрос, контрольные работы, семинары) эффективно использовать и метод тестирования.

Если сравнивать тестовую форму контроля с наиболее распространенной формой экзамена-диалога «преподаватель-обучаемый» с учетом специфики центра подготовки космонавтов и использованием тестов для определения количества часов восстановительных занятий, мы можем выделить достоинства применения тестовой формы контроля знаний:

- объективность;
- экономичность;
- ориентированность на современные технические средства;
- универсальность, охват всех стадий процесса обучения;
- возможность обеспечения стандартизации условий измерения;
- достаточная точность;
- создание возможности оптимального управления познавательной деятельностью обучаемых, что позволит повысить качество обучения и уменьшить количество времени на подготовку;
- отсутствие при проведении тестирования возможности для использования диалога обучаемого с преподавателем;
- результатом тестирования является не какая-то определенная оценка, а, в зависимости от количества правильных ответов, количество часов, необходимое для проведения занятий.

Современный уровень развития информационных технологий позволяет при организации тестирования активно использовать компьютер. Некоторые

Согласно цели исследования следующим шагом необходимо определить, какой процент правильных ответов по определенной теме будет определять количество часов, необходимое для ее повторения. Эта часть исследования должна быть доказана практически. Для начала разобьем интервал правильных ответов от 0% до 100% на подинтервалы: 100%–80%, 80%–65%, 65–50% и менее 50%, составим таблицу (см. таблицу) и определим какое количество часов занятий необходимо на каждом интервале. Для того чтобы создать и откорректировать данные таблицы и в дальнейшем использовать ее для определения количества часов для проведения восстановительных занятий, необходимо провести несколько пробных курсов занятий для каждого интервала. Только тогда можно будет говорить об истинности этих значений. Но исходя из специфики Центра подготовки космонавтов, которая заключается в малом количестве обучаемых, данный эксперимент практически провести нельзя. Но компенсировать это можно составом комиссии, которая определяла и корректировала данные таблицы. В комиссию входили как преподаватели и методисты, так и космонавты, которые проходили этот курс обучения сравнительно недавно (не позднее 6 месяцев) так и те, которые проходили его достаточно давно (от 6 месяцев до 3 лет).

После проведения тестирования, воспользовавшись данными таблицы, составляется курс восстановительных занятий.

По результатам эксперимента можно сделать следующие выводы.

1. Использование тестов в предварительном контроле позволяет определять необходимое количество часов для проведения восстановительных занятий. Если обучаемый в процессе самостоятельной работы повторил материал дисциплины и показал хороший результат при тестировании, то курс проводимых с них занятий сокращается более чем в два раза.

2. Эксперимент показал, что использование педагогических тестов в процессе учебной деятельности позволяет получить достаточно достоверную информацию о достижении обучаемых, об уровне и качестве усвоения различных элементов их деятельности.

3. Исследование отношения преподавателей, руководства и обучаемых к тестированию показало, что после проведения эксперимента увеличилось их количество, положительно воспринимающих идею тестирования, уменьшилось количество сомневающихся в целесообразности использования тестового метода и негативно относящихся к тестам.

4. Работа двигателей при выполнении сближения.
5. Построение и поддержание ориентации при выполнении сближения.
6. Работа программы «Фильтр».
7. Автоматический контроль режима сближения.

| № темы | Название темы | Вид задания | Количество часов в зависимости от процента правильных ответов | | | |
|--------|--|-------------|---|--------|--------|--------------|
| | | | 100-80% | 80-65% | 65-50% | 74 часов 50% |
| 1 | Обучение проводимому маневру сближения | Л | 0,6 | 1 | 1,6 | 4 |
| | | К | 0,6 | 1 | 1 | 1,3 |
| | | С | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ППЭ | 0 | 0,3 | 0,3 | 0,2 |
| | | ПЭ | 0,6 | 0,6 | 1 | 1 |
| | | СП | 0,4 | 0,4 | 0,5 | 2 |
| 2 | Дальний участок сближения | Л | 0,3 | 0,6 | 0,8 | 2 |
| | | К | 0,3 | 0,6 | 0,5 | 0,5 |
| | | С | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ППЭ | 0 | 0,3 | 0,3 | 0,2 |
| | | ПЭ | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 0,5 |
| | | СП | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 2 |
| 3 | Средний участок сближения | Л | 0,3 | 0,6 | 0,8 | 1 |
| | | К | 0,3 | 0,6 | 0,5 | 0,5 |
| | | С | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ППЭ | 0 | 0,3 | 0,3 | 0,2 |
| | | ПЭ | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 0,5 |
| | | СП | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 2 |
| 4 | Работа двигателей при выполнении сближения | Л | 0,3 | 0,5 | 0,6 | 0,5 |
| | | К | 0,3 | 0,5 | 0,4 | 0,5 |
| | | С | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ППЭ | 0 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ПЭ | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 0,5 |
| | | СП | 0,2 | 0,2 | 0,5 | 0,5 |
| 5 | Построение и поддержание ориентации при выполнении сближения | Л | 0,3 | 0,5 | 0,6 | 0,5 |
| | | К | 0,3 | 0,5 | 0,3 | 0,5 |
| | | С | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ППЭ | 0 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ПЭ | 0,3 | 0,3 | 0,5 | 0,5 |
| | | СП | 0,2 | 0,2 | 0,5 | 0,5 |
| 6 | Работа программы «Фильтр» | Л | 0,2 | 0,4 | 0,6 | 1 |
| | | К | 0,2 | 0,4 | 0,3 | 0,5 |
| | | С | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ППЭ | 0 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | ПЭ | 0,2 | 0,2 | 1 | 1 |
| | | СП | 0,2 | 0,1 | 0,5 | 1 |
| 7 | Автоматический контроль режима сближения | Л | 2 | 2,4 | 3 | 5 |
| | | К | 2 | 2,4 | 3 | 2 |
| | | С | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |

образованием XXI века, отчетливо прослеживаем потребность общества в специалистах «нового типа». Авторы не раскрывают смысл этого понятия, но внимательное прочтение работ позволяет уловить некоторую закономерность.

Главное требование к современному специалисту с высшим техническим образованием – это его *конкурентоспособность*. Очередной раз перед высшей школой встала задача формирования «нового человека», теперь уже человека, способного жить и успешно работать в условиях жесткой конкуренции. Следует отметить, что нам не встретились работы, где бы исследовался вопрос, что обеспечит конкурентоспособность современному специалисту с высшим техническим образованием.

Следующее требование к специалисту «нового типа» заключается в сформированности у него *интеллигентности*, что свидетельствует, по нашему мнению, о *повышении требований к общекультурной подготовке специалиста с высшим техническим образованием*. Мы разделяем мнение большинства ученых, что общая культура специалиста, прежде всего, проявляется в его профессиональной культуре. Анализ работ, посвященных формированию профессиональной культуры специалистов XXI века, показал, что ученые одной из существенных составляющих профессиональной культуры выпускника технического университета считают *культуру управления*. Объяснить этот факт можно следующим. Специалист с высшим техническим образованием может заниматься различными видами инженерной деятельности: *проектной, конструкторской, технической, технологической, научно-исследовательской*. Но каким бы видом деятельности не занимался инженер, он – *руководитель*, следовательно, все виды его инженерной деятельности включают *управленческую деятельность, ее социально-психологический аспект, в основе которого лежит человеческий фактор*. Культура управления руководителя проявляется, прежде всего, в его умении работать с людьми. Грамотное управление людьми, установление позитивных межличностных отношений – залог успеха в осуществлении управленческой деятельности специалиста с высшим техническим образованием.

Анализ работ, посвященных культуре управления, выявил, что основой управленческой культуры специалиста с высшим техническим образованием является *психолого-педагогическая подготовка*, именно она определяет его подготовленность к управленческой деятельности. Выше мы отмечали, что управленческая деятельность является составляющей любого вида инженерной деятельности, следовательно, у нас есть все основания утверждать, что *психолого-педагогическая подготовка специалиста с высшим техническим образованием является компонентом его целостной профессиональной подготовки*.

Психолого-педагогическая подготовка будущего специалиста с высшим техническим образованием определяется нами как процесс освоения студентами психолого-педагогических знаний, формирование на их основе

Л. С. Полякова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА С ВЫСШИМ ТЕХНИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Требования к подготовке специалиста с высшим техническим образованием меняются с изменением социально-экономических условий развития общества. Об этом свидетельствует анализ научной психолого-педагогической литературы.

Т. В. Шубницына в своей работе отмечает, что высшая техническая школа предреволюционной России нач. XX в. характеризовалась сочетанием хорошей профессиональной и гуманитарной подготовки.

В первые послевоенные годы перед техническими вузами ставилась задача подготовки не узких специалистов, а *интеллигентов*. Понятие «интеллигент» трактовалось в традиционном для России смысле, как образованных, нравственно развитых людей.

Но случилось так, что всего за несколько десятилетий высшая техническая школа превращается в прокатный стан по производству «специалистов для народного хозяйства», слово «интеллигент» стало чуть ли не ругательным [5]. Понятие «специалист» трактуется следующим образом – *это компетентный работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навыками*.

В начале 70-х гг. прошлого столетия появились многочисленные исследования, посвященные анализу деятельности специалистов с высшим техническим образованием. Приоритет в этих направлениях принадлежал Е. Э. Смирновой [4]. Результатом исследований явились новые требования общества 90-х годов к качеству подготовки специалиста с высшим техническим образованием. Они выразились в необходимости подготовки вузами *«профессионала» – социально и профессионально компетентного работника с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающегося индивидуальным стилем деятельности* [2]. Эти требования ориентировали вузы на формирование *личности*.

Последнее десятилетие характеризуется новыми условиями и формами жизни: жесткая рыночная конкуренция; накопление нового опыта общения и общежития в процессе демократизации общества. В условиях социально-политического реформирования изменилась социально-экономическая ситуация российского общества. Все это не могло не повлиять на требования к качеству подготовки специалиста с высшим техническим образованием. Анализируя работы, посвященные формированию специалиста с высшим

Руководителю даже самого низшего звена приходится: принимать людей на работу; организовывать, направлять, координировать деятельность коллектива; стимулировать, оценивать и контролировать работу своих подчиненных; налаживать взаимодействие между различными подразделениями; заботиться о психологическом климате в коллективе; предупреждать и разрешать конфликты; стимулировать подчиненных к самообразованию и самосовершенствованию. Руководитель, напрямую общаясь с коллективом, живет и взаимодействует с ним, непосредственно находясь внутри этого коллектива. И он должен быть способен при взаимодействии преодолеть непонимание, отчуждение, нежелание создать непринужденную атмосферу, способен заинтересовать, склонить партнера к совместным действиям в интересах экономической выгоды способами, сохраняющими долговременное сотрудничество, здоровье и достоинство человека. Работая с людьми, нельзя опираться лишь на технические и экономические знания. Практика показывает, что специалисты, которые образованы в области педагогики и психологии, наиболее успешно справляются с обозначенными выше задачами.

Исходя из вышесказанного, в качестве первого в структуре психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием выдвигаем **когнитивный** компонент. *Психолого-педагогические знания* мы считаем критерием когнитивного компонента психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием. О наличии необходимых психолого-педагогических знаний у специалиста с высшим техническим образованием для выполнения перечисленных выше задач его управленческой деятельности свидетельствуют *знание психологии личности; знание технологий общения; знание о психологическом климате коллектива; знание методов формирования коллектива и личности; знание способов воспитательного воздействия на человека.*

Умение работать с людьми зависит не только от психолого-педагогических знаний, но и от культуры руководителя, от его умения ориентироваться в закономерностях поведения человека и групп; умения формировать свой личный авторитет; от стиля руководства и взаимоотношений; способности повлиять на людей, убедить их, организовать взаимодействие своих подчиненных так, чтобы это привело к удовлетворенности совместной деятельности. В силу этого ко второму компоненту структуры психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием мы относим **поведенческий**. Критерием выраженности поведенческого компонента психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием мы считаем *сформированность коммуникативных умений*. Исходя из целей нашего исследования, мы остановились на *коммуникативных умениях, необходимых для выполнения управленческой деятельности руководителя*, а именно на умениях, направленных на пони-

коммуникативных умений и личностных качеств, наличие и степень сформированности которых обеспечивают результативность управленческой деятельности специалиста с высшим техническим образованием. Подготовленность будущего специалиста с высшим техническим образованием к управленческой деятельности является не только результатом психолого-педагогической подготовки, но и целью его профессиональной подготовки в вузе.

Более того, мы убедились в том, что психолого-педагогическая подготовка специалиста с высшим техническим образованием повысит его *конкурентоспособность*, ибо она формирует умение работать с людьми, управлять ими. Отсутствие умения работать с людьми затрудняет социальную адаптацию выпускников технических вузов, затрудняет их карьерный рост. Есть ли у современного технического вуза возможность преодолеть указанный недостаток подготовки специалистов? Ответ на данный вопрос – да, есть! Вуз обязан включить в профессиональную подготовку будущего специалиста его психолого-педагогическую подготовку. В связи с этим необходимо ответить на вопрос какой должна быть психолого-педагогическая подготовка специалиста с высшим техническим образованием, то есть определить структуру и научно обосновать содержание психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием.

Построение структуры психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием, мы начали с изучения работ, посвященных психолого-педагогической подготовке специалистов с высшим образованием, т. е. с изучения педагогического опыта по данному вопросу.

Работ, посвященных психолого-педагогической подготовке специалистов с высшим образованием *непедагогического профиля*, крайне мало. Этому факту, на наш взгляд, есть объяснение. Только осенью 1993 г. принят Госстандарт высшего профессионального образования, в котором выделен цикл «гуманитарные и социально-экономические дисциплины». В обязательный минимум этого цикла вошла дисциплина «Психология и педагогика», то есть совсем недавно появилась реальная возможность говорить о содержании психолого-педагогической подготовки студентов в вузах непедагогического профиля.

Исходную посылку при определении структуры сформулируем следующим образом: *содержание подготовки специалиста должно отражать содержание основных видов его будущей профессиональной деятельности.* Управленческая деятельность является неотъемлемой составляющей любого вида профессиональной деятельности инженера, поэтому *содержание психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием должно соответствовать содержанию его управленческой деятельности.* Опираемся будем на функциональные обязанности управленческой деятельности специалиста с высшим техническим образованием.

трезво и без предвзятостей происходящее в собственной «душе». Умение понимать собственные чувства позволяет сохранять ясность мышления. С таким человеком приятно иметь дело. Он не только не испортит тебе настроения, но и доходчиво объяснит свои чувства и их причины, ускорив тем самым достижение согласия. Люди, способные оценивать чужие и собственные чувства, обычно более собраны и адекватны в самых сложных обстоятельствах. Владение своими эмоциями помогает в общении с другими. Истинный ключ к успеху в общении у руководителя – контроль над собственными эмоциями, умение понять чужие и способность к сопереживанию. Этому необходимо учиться. Все вышесказанное дает нам основание считать, что личностное качество *рефлексия характеризует социальную зрелость личности*, а потому она может выступать показателем личностного компонента современного специалиста с высшим техническим образованием.

Отношение к людям проявляется через нравственное достоинство как твердая уверенность личности в необходимости всегда поступать нравственно на основе самоуважения и уважения к другим людям. Чем больше среди мотивов поведения человека фигурируют интересы других людей, тем выше степень его *социальной зрелости*. Современному специалисту с высшим техническим образованием *для успешной работы с людьми* должно быть присуще такое качество как эмпатия. Понимание чужих эмоций и внимательное к ним отношение влияет на успешность работы с людьми. Без этой способности решить многие управленческие проблемы затруднительно. Эмпатии придают все большее значение главы солидных корпораций. В наши дни, чтобы создать у подчиненных нужную мотивацию, грамотный руководитель должен демонстрировать не только такт, но и готовность к командной работе и открытой дискуссии. Спросом пользуются опытные профессионалы с высоким уровнем сформированности личностных качеств: *рефлексии, эмпатии и толерантности* как основы взаимодействия [3].

Следует отметить, что исследованию эмпатии как самостоятельного явления ученые уделяют не достаточно внимания, а вот проблеме формирования толерантности посвящено достаточно много работ. В исследованиях по изучению толерантности в контексте общения показывается, что она является одним из факторов конструктивного общения. Многие исследователи утверждают, что толерантность может и должна быть воспитана, для этого необходимо создать специальные педагогические условия. Единодушны ученые во мнении, что *толерантность – это есть проявление социальной зрелости человеческой личности*.

Перечень личностных качеств, характеризующих социальную зрелость личности, можно было продолжить, но каким бы большим этот перечень не был, всегда захочется добавить еще какие-то личностные качества. Мы ограничим этот перечень *рефлексией, эмпатией и толерантностью*, потому что они достаточно полно характеризуют отношение личности к действительности, к другим людям, к самому себе.

мание поведения людей; психологического состояния партнера по общению и управление своими поступками и действиями в целях продуктивной деятельности. Нами обосновано, что *умение слушать; умение высказать свою точку зрения, не обидев собеседника; умение располагать к себе собеседника; умение владеть собою; умение убеждать; умение оценивать других; умение контролировать других* обеспечат руководителю успех в работе с людьми, поэтому будем считать их показателями поведенческого компонента структуры специалиста с высшим техническим образованием.

Культура деятельности специалиста с высшим техническим образованием обязательно требует определенной культуры личности, осуществляющей эту деятельность. Понятие «культура» включает в себя как результат деятельности, так и сам процесс деятельности, его качественную характеристику, а также степень развития личности, осуществляющей эту деятельность, что характеризует социальную зрелость личности. Отсюда следует, что *руководитель должен быть социально зрелой личностью*. Исходя из этой посылки, третий компонент психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием назовем **личностным**. Критерием личностного компонента психолого-педагогической подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием считаем его *социальную зрелость*.

Социальную зрелость в человеке определяет его отношение к действительности, к другим людям, к самому себе как личности, восприятие своего места в жизни общества. Как отмечает К. А. Абульханова-Славская, среди системы отношений личности, отношение человека к себе особо важная характеристика, так как она является одним из компонентов самосознания (самопонимания, самооценки, саморегуляции) [1]. О степени социальной зрелости можно судить по тому, как человек реагирует на отношение к нему со стороны других людей. Чтобы успешно совершенствоваться, бороться с собственными недостатками, надо почаще «видеть» себя со стороны, глазами других, то есть обладать способностью к самоанализу, самооценке.

Результативность управленческой деятельности специалиста с высшим техническим образованием зависит от его способности правильно понимать, как он воспринимается окружающими. Оказывается, что адекватность поведения руководителя в системе управления определяется адекватностью восприятия своего окружения. *Очень важно, чтобы руководитель осознавал, как он воспринимается подчиненным во взаимодействии, как другой понимает его*. Здесь мы встречаемся с явлением рефлексии. Многие исследователи определяют рефлексивность в качестве базового свойства в структуре личности руководителя.

Зрелому человеку свойственно самопознание, то есть *способность непрерывно и осознанно, как бы со стороны, следить за своими мыслями и чувствами*. Лучший способ избежать иррациональных поступков – пристальнее следить за своими эмоциями, то есть обладать *способностью оценивать*

Наличие структуры и содержания психолого-педагогической подготовки специалиста с высшим техническим образованием позволяет изучение психолого-педагогических дисциплин в вузе направить на актуализацию соотношения содержания выдаваемой студентам психолого-педагогической информации с содержанием их будущей профессиональной деятельности, что активизирует познавательную деятельность студентов. Кроме того на результативность психолого-педагогической подготовки будущего специалиста с высшим техническим образованием являющейся компонентом его целостной профессиональной подготовки влияет использование в процессе психолого-педагогической подготовки студентов новых технологий обучения, где студент может занять активную личностную позицию, в наиболее полной мере выразить себя как субъект учебной деятельности; соответствующая психолого-педагогическая информированность преподавателей технического вуза, так как только преподаватель, владеющий психолого-педагогическими знаниями, выстраивает систему отношений со студентами таким образом, чтобы изменить его поведение и отношение к себе, к другим людям и к окружающему миру в целом; осуществление педагогического мониторинга личностного продвижения студентов в психолого-педагогической подготовке, который позволяет каждому студенту увидеть свои перспективы и самостоятельно выбрать меру участия и ответственности за свое продвижение к успеху.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. **Лаврентьев, Г. В.** Гуманитаризация высшего математического образования на основе блочно-модульного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Лаврентьев. – Кемерово, 2001. – 41 с.
3. **Мысль**, разум, интеллект / под ред. Г. Филатовой. – М. : Ридерз Дайджест, 2003. – 320 с.
4. **Смирнова, Е. Э.** Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Е. Э. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1984. – 177 с.
5. **Шубницына, Т. В.** Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза: дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Шубницына. – М., 2004. – 177 с.

Н. В. Медведевко, С. Ю. Рубцова

ОСНОВНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОТИВОРЕЧИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Рейтинговая система оценивания учебных достижений студентов обладает рядом безусловных преимуществ перед системой балльных оценок с точки зрения управления процессом обучения:

– *прежде всего*, это гибкость такой системы, в которой преподаватель имеет возможность управлять качеством образования студентов через увеличение или уменьшение балльного показателя. Если в силу каких-либо обстоятельств возникает необходимость повысить уровень образования студентов в определенной области (например, в теоретической подготовке), то повышение соответствующих рангов достижений приводит к увеличению интереса студентов именно к этой области, а, следовательно, и к повышению качества их образования;

– *во-вторых*, рейтинговая система психологически более комфортна для студента. Оценки, получаемые в результате выполнения учебной работы, пусть даже не самые высокие, не портят картину успеваемости. Для повышения рейтинга главное – накопление большего числа баллов. Студент имеет возможность следить за своим местом в рейтинговом списке и постепенно, накапливая баллы, повышать свой рейтинг;

– *в-третьих*, рейтинговая система достаточно демократична, т. к. студент самостоятельно выстраивает стратегию своей деятельности благодаря тому, что перечень видов деятельности и их балльный вес известны заранее;

– *в-четвертых*, рейтинговая система позволяет оценить работу студента с высокой степенью объективности, т. к. содержит четкие критерии оценивания;

– *в-пятых*, благодаря независимости оценки от характера межличностных отношений между преподавателем и студентом рейтинговая система способствует дружеской деловой атмосфере образовательного процесса;

– *в-шестых*, рейтинговая система повышает активность, самостоятельность студентов, способствует раскрытию их творческих способностей, формирует познавательный интерес.

Содержание рейтинговой системы подчиняется специфике факультета, особенностям учебного материала, а также уровню подготовленности студентов, т. е. тому опыту учебной работы, которыми они обладают.

Рейтинговая система включает в себя следующие компоненты:

– модульную программу учебной дисциплины;

- рейтинговые шкалы (предполагается, что преподаватели, выступающие в качестве экспертов, ранжируют студентов по степени проявления профессионально значимых качеств);
- ролевые игры, дебаты (оценка логичности, структурированности, обоснованности, использования современных источников и др.);
- структурирование материала (оценка соответствия логического и графического метода представления понятий и концепций);
- анализ данных с использованием матриц и решеток (оценка полноты и правильности возникающих структур);
- написание эссе (оценка содержательных, литературных и формальных достоинств текстов) и др.

Система кумулятивного (или рейтингового оценивания) предполагает большую значимость аутентичных оценок, а также использование накопительного оценивания (как и система портфельной диагностики). Использование данной системы оправданно в случаях, когда образовательный процесс предусматривает вариативность результатов образования и способствует проявлению индивидуально-личностных особенностей и формированию индивидуальной образовательной траектории.

Проблемы традиционных способов оценивания достижений студентов вызвали к жизни многочисленные попытки реформирования самой организации образовательного процесса и изменения системы оценивания. Одним из распространенных вариантов текущей аттестации стали рейтинговые системы.

Важно отметить, что обстоятельства введения рейтинговых методов текущей аттестации в современной России качественно отличаются от аналогичной ситуации в США и странах Западной Европы. На Западе технологии рейтинговой оценки вводятся как дополнение и в некотором смысле как альтернатива методам формативного наблюдения и тестового контроля. Соответственно основными задачами суммативных методов контроля является расширение объема диагностируемых критериев и получение более достоверных и комплексных данных.

В России, где основу традиционной системы диагностики качества высшего образования составляет зачетно-экзаменационная система, рейтинговые методы оценивания предназначаются для преодоления преподавательского субъективизма и стимулирования планомерной работы студентов. Соответственно возникающие при этом проблемы сложнее, поскольку требуют инноваций двух родов: организационных (переход от одномоментных оценок – к сопровождающим) и содержательных (переход от формального оценивания к критериальному).

Внедрение рейтинговых систем оценивания знаний в этих условиях связано с решением нескольких принципиальных задач:

1) унификация критериев оценки учебной деятельности (включая разработку и обоснование количественных балльных оценок всех элементов

- многопараметрическую модель диагностирования обученности студентов по каждому модулю;
- педагогические контрольные материалы;
- математическую модель расчета рейтинговых показателей;
- рейтинговые квалиметрические шкалы по оценке обученности студентов.

Анализ внедрения рейтинговой системы на факультете менеджмента Южно-Сахалинского института экономики, права и информатики показывает, что применение рейтинга оживляет учебный процесс и значительно улучшает его основные показатели.

В результате использования рейтинговой системы, преподаватель имеет возможность вести систематический контроль и оценивать уровень усвоения учебного материала каждого студента. С другой стороны, результатом применения данной системы является более высокий уровень образования студентов – она способствует повышению самостоятельности, дисциплинированности, систематизации учебной работы, формированию правильных профессиональных потребностей, интеллектуальных, волевых и эмоциональных черт характера и др. Немаловажным результатом внедрения рейтинговой системы является развитие коллектива студентов на основе самоуправления учебной деятельностью.

Сложность проблемы мониторинга образовательных достижений студентов на уровне отдельного курса или факультета определяется следующими объективными противоречиями:

- между данными мониторинга и результатами аттестации нередки случаи, когда результаты мониторинга существенно отличаются от оценок, получаемых в ходе промежуточной и итоговой аттестации, в связи с чем, ставится под сомнение объективность обеих систем;
- между продуктивной направленностью образовательной деятельности и констатирующей направленностью мониторинга (традиционно затраты на мониторинг рассматриваются как непродуктивные);
- между необходимостью дифференцированной коррекции образовательного процесса по результатам мониторинга и единством стандартов и требований итоговой аттестации;
- между требованием объективности получаемой информации и индивидуальными интересами субъектов образования в демонстрации более высоких результатов мониторинга и др.

Преодоление этих противоречий представляет собой сложную образовательную деятельность, включающую все субъекты образования, основанные на определенных нормах и структурах. Основными средствами этой деятельности выступают:

- ситуативные наблюдения преподавателя за поведением, общением, деятельностью студентов;

рабочая группа разрабатывает универсальную рейтинговую формулу (УРФ), т. е. модель учета основных достижений студентов и перевода соответствующей информации в балльную форму. Основные сложности при разработке УРФ связаны с необходимостью обоснования системы весовых коэффициентов, позволяющих учитывать не только качественные особенности выполняемой работы (например, посещение лекции или написание курсовой работы), но и оценивать ее трудоемкость. Важно отметить, что качественные УРФ предполагают не только учет достижений студентов, но и балльное выражение «штрафных санкций», налагаемых за недобросовестную работу (безосновательные пропуски лекций, систематическое невыполнение заданий в течение семестра и др.). Кроме того, очевидно, что конкретный вид УРФ будет варьироваться с учетом специфики вуза, образовательного модуля и др.

Дополнительные баллы могут быть выставлены за подготовку сообщений, докладов на студенческой научной конференции и др. В этой связи в каждой группе могут оказаться студенты, чей балл оказывается больше МРБ (т. е. выполнившие подавляющее большинство основных и дополнительных заданий).

В конце семестра, когда каждый студент получает реальный рейтинговый балл (РРБ), отражающий интенсивность и успешность его учебной деятельности, по результатам сравнения РРБ с МРБ выставляется окончательная оценка. Здесь также существует большой разброс рекомендаций:

- оценка «отлично» выставляется студенту, когда его РРБ составляет выше 85% (в некоторых вузах – 90% или даже 95%) от МРБ;
- оценка «хорошо» выставляется при наборе 70%–84% от МРБ (варианты: 75%–90%, 70%–80% и др.);
- оценка «удовлетворительно» соответствует 45%–69% от МРБ (варианты: 60%–75%, 60%–70% и др.);
- оценка «неудовлетворительно» выставляется при результатах ниже 44% (как варианты, 50% или 60%).

Особую проблему в рейтинговой системе оценивания знаний составляет проведение зачетов и экзаменов. В принципе, большинство студентов, регулярно работающих в течение семестра, могут достичь положительного результата еще за месяц – полтора до экзаменационной сессии. Автоматический пересчет «заработанных» баллов в экзаменационную оценку может подтолкнуть многих студентов к пропуску последних обобщающих занятий и, в конечном счете, – к недостаточно качественному овладению материалом всего курса. Если во избежание указанных проблем в полном объеме сохранить систему зачетов и экзаменов, возникает сложный вопрос о правильности оценки студентов, имеющих большое количество пропусков в течение семестра, но успешно сдающих зачеты и экзамены.

Завершающим этапом разработки и реализации рейтинговой системы оценивания должна стать перенормировка исходной УРФ. Иначе говоря, неизбежно уточнение всех элементов УРФ по результатам каждой промежу-

образовательной практики);

2) разработка единой вузовской таксономии оценок за все возможные формы студенческой активности (так называемой универсальной рейтинговой формулы или УРФ);

3) создание механизма пересчета «сырых» баллов по пятибалльной системе при проведении промежуточной аттестации.

Методология разработки и внедрения рейтинговой системы оценки знаний в реальный образовательный процесс, включает в себя несколько этапов:

– **первый этап** – построение перечня плановых учебных мероприятий в рамках учебной дисциплины;

– **второй этап** – составление перечня видов учебной деятельности и критериев их оценивания. Так, составленный на лекции конспект оценивается по следующим показателям: умение конспектировать, делать обобщения, приводить примеры, самостоятельно подбирать дополнительную литературу по теме;

– **третий этап** – присвоение определенного количества баллов каждому виду работы. Данный этап является наиболее трудоемким для преподавателя. Для того чтобы определить балльный показатель каждого вида учебной работы, необходимо учесть и время выполнения, и трудоемкость, и значение данной работы для профессионального будущего специалиста. Грамотность осуществления именно этого этапа в дальнейшем обеспечит объективность общей оценки работы студента;

– **четвертый этап** – внедрение рейтинговой системы в образовательный процесс, которое осуществляется при непосредственном участии студентов: трансляция требований преподавателя к организации учебно-практической деятельности и качеству подготовки студентов, оценка деятельности студентов, ведение учета успеваемости и ранжирование студентов в рейтинговом списке, проверка правильности выполнения заданий.

Необходимо отметить, что при условии полноценной реализации рейтинговых систем оценивания, разница между текущей и промежуточной аттестацией практически исчезает; точнее результаты текущей аттестации оказываются достаточным основанием для промежуточной аттестации.

Исходным моментом разработки вузовской (факультетской, кафедральной и т. д.) системы рейтинговой оценки знаний является установление так называемого максимального рейтингового балла (МРБ) по каждой из преподаваемых дисциплин. В некотором смысле МРБ представляет собой примерную оценку важности и трудоемкости соответствующего курса. Именно МРБ соответствует идеальному овладению материалом курса и приравнивается к 100% результату. В идеале МРБ по всем изучаемым в вузе курсам должна быть доведена до сведения всех участников образовательного процесса еще до начала каждого следующего этапа обучения.

В соответствии с определенными показателями МРБ, утвержденными советом соответствующего уровня (в случае кафедры – решением ее заседания),

– во-вторых, в ситуации реформ на всех уровнях образовательной системы могут возникнуть некоторые новые направления или формы деятельности студентов, не нашедшие должного отражения в УРФ;

– в-третьих, нужно учесть возможность изменений образовательной политики вуза, состоящей в придании большей значимости тем или иным предметам (изменение соотношений между МРБ разных курсов), либо же повышении значимости тех или иных видов работ.

Таким образом, рейтинговая система оценивания не может быть разработана раз и навсегда. Ей свойственны и необходимы постоянные научно-методические усилия по поддержанию ее в «рабочем состоянии».

Российская система высшего образования только осваивает рейтинговые системы оценивания, однако, подобный опыт довольно давно существует в странах Запада и США. *Опираясь на отечественный и зарубежный опыт, можно рекомендовать следующие соотношения между различными рубриками УРФ (в качестве ориентировочных):*

1) *участие в образовательном процессе* (присутствие на лекциях, участие в дискуссиях на семинарах, ведение соответствующих записей и др. – от 15% до 25% МРБ);

2) *самостоятельная практическая работа* (выполнение домашних заданий, разработка планов, моделей, выполнение и написание отчетов о практической работе – от 30% до 40% МРБ);

3) *рефлексия образовательного процесса* (самооценка, написание эссе, критических обзоров, оценка эффективности преподавания и др. – от 25% до 40% МРБ);

4) *итоговая работа* (курсовые, дипломные проекты, отчеты по НИР и др. – от 10% до 25% МРБ).

Важно еще раз подчеркнуть, что превышение общего количества баллов над МРБ (соответственно – суммы процентов выше 100%) имеет вполне определенный смысл. В частности, это значит, что суммарная трудоемкость всех запланированных работ превосходит уровень оптимальных требований. Таким образом, студенты имеют возможность выбора направлений и форм своей деятельности, а преподаватель получает возможность дифференциации образовательного процесса. В любом случае студентам, у которых реальный рейтинговый балл преобладает над максимальным рейтинговым баллом, необходим любой вид поощрения, а студенты, чей финальный реальный рейтинговый балл составляет менее 50% от максимального рейтингового балла, направляются для повторного обучения.

точной и итоговой аттестации. В этом процессе пересматриваются весовые коэффициенты, а также «штрафные» и дополнительные баллы. Необходимость такого пересчета диктуется несколькими значимыми факторами:

– во-первых, предполагаемый уровень трудозатрат при выполнении различного рода работ очень редко совпадает с реальными их характеристиками, в связи с чем, некоторые виды работ студентов могут оказаться «переоцененными» или же «недооцененными»;

УДК 378

Л. М. Глушкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

1. Введение

Динамичность педагогического процесса достигается за счет трех его подструктур: педагогической, методической и психологической. Последняя подструктура включает в себя процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания и усвоения информации.

Несмотря на то, что эффективное использование человеческой психики в педагогической деятельности очень важно в информационный век при дефиците времени, все активные технологии обучения только вскользь касаются данного вопроса. Сложность состоит в том, что психологи и дидакты плохо знают специфику математической деятельности, а математики и методисты-математики не являются специалистами в психологии и дидактике.

Сформулировать теоретические основы интенсификации обучения высшей математике, учитывающие психолого-педагогические факторы, сделать на их основе практические рекомендации – сложная задача, имеющая особую специфику. В настоящее время их знание и использование в преподавании математики в техническом вузе обусловлено только личным индивидуальным мастерством и талантом преподавателя.

При обучении естественнонаучным дисциплинам необходимо в большей степени учитывать то, что одни студенты лучше воспринимают материал при кратком, но строго логически обоснованном изложении, другие – при обстоятельном. Одним свойственен подход от частного к общему (индуктивный), другим – от общего к частному (дедуктивный). Есть студенты, воспринимающие информацию логически обоснованно, и наоборот – интуитивно. Перечень можно продолжить: конструктивно – аксиоматически, аналитически – геометрически и т. д.

Основными составляющими структуры познавательных процессов в обу-

и перерастают в убеждения.

Понятие «понимание» не тождественно знанию. В методике преподавания математики толкование термина «понимание» неоднозначно, а реально без него не обойтись.

Можно выделить основные причины непонимания у студентов:

- недостаток знаний;
- неподготовленность к математической символике;
- недостаток определенной математической культуры;
- «неусвоенные» знания.

Для улучшения понимания важно варьирование несущественного, что хорошо известно из методики (достаточно вспомнить смену букв на рисунках при доказательстве геометрических утверждений, да и смену самих рисунков).

Понятие «понимание» неразрывно связано с понятием «восприятие». К сожалению, современная система образования не предусматривает возможность формирования групп на основе особенностей стилей деятельности студентов и преподавателей, поэтому главная задача педагога – это поиски компенсирующих методов обучения, предотвращающих «стилевые» конфликты. При этом преподавателю необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Впервые о таком разграничении заговорил известный отечественный психолог Б. М. Теплов. На основе данных математической статистики он выделил стили с доминированием «аналитических», то есть левополушарных, и «синтетических» – правополушарных тенденций. Исследованиями индивидуальных психологических особенностей в мыслительной и практической деятельности занимались многие отечественные и зарубежные психологи. Так, американский ученый Данн (Dunn) выделил две теории обучения: теория когнитивного стиля (Analytic) – ему соответствуют рационалистичность, технологичность, регламентированность; теория мозгового полушария (Global) – ему соответствуют гибкость, спонтанность, импровизация.

На основании такого деления можно сделать вывод о том, что для обеспечения максимальной эффективности образования, развития творческой индивидуальности учащихся необходимо учитывать, во-первых, диагностический, дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению и воспитанию; во-вторых, соответствие индивидуального стиля деятельности учителя и учащегося; в-третьих, эволюцию уровней усвоения знаний: репродуктивный – эвристический – креативный [3].

Исследования, проведенные в Уфимском государственном авиационном техническом университете (УГАТУ) среди первокурсников в течение четырех лет (2003–2007 г.г.) позволили сделать сравнительный анализ восприятия информации с данными исследований, приведенных в [4] (рис. 1).

чении являются восприятие и мышление [1]. Знание их механизмов позволяет преподавателю во время объяснения материала на различных уровнях строгости проанализировать уровень понимания и усвоения студентами учебного материала и, как следствие, реорганизовать формы и методы обучения для повышения его качества.

2. Психолого-педагогические факторы, влияющие на качество математической подготовки студентов технических вузов

Основная цель обучения – развитие учащихся. Под развитием обычно понимают умственное развитие. В математическом образовании – это математическое мышление, основными характеристиками которого являются

- четкость формулировки проблемы, задачи;
- уровень строгости изложения;
- понимание математического материала [2].

Известно, что знания учащиеся получают только тогда, когда они усвоены

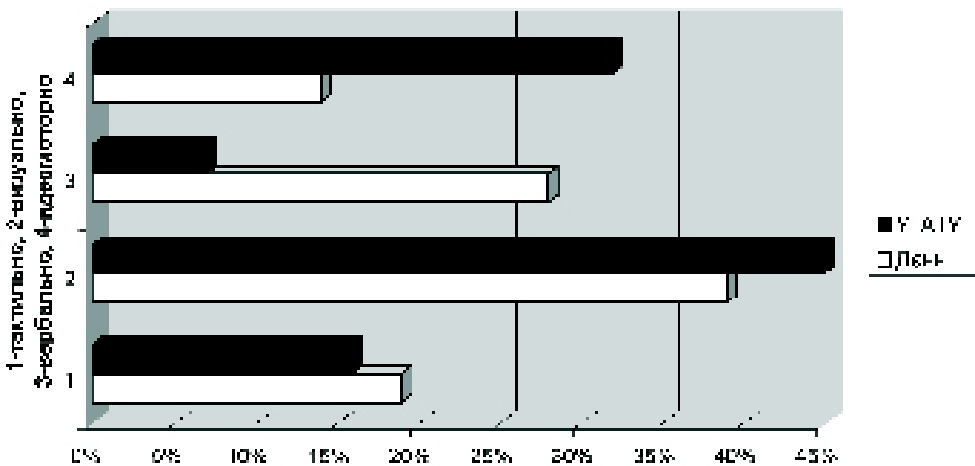


Рис. 1. Восприятие учебной информации
(в УГАТУ (данные за 2004-2007 гг.) и исследования Данн (в [4]))

Как видно из рис. 1, 45% первокурсников УГАТУ (39% – в [4]) прежде всего, усваивают прочитанную или увиденную информацию (визуально). Только 7% (28% – в [4]) лучше запоминают, что они воспринимают на слух (вербально). Для 32% студентов (14% – в [4]) оптимальным является восприятие информации тактильно, то есть через записи, практические занятия. 16% студентов (19% – в [4]) относятся к идеомоторному типу. Для них наилучшим является активное участие в обучении, они требуют к себе индивидуального внимания, но далеко не всегда получают его от преподавателей.

Специалист в области нейролингвистического программирования Майкл Гриндер утверждает, что 22 из 30 студентов учебной группы смогут вполне сбалансировано воспринимать информацию разнообразными способами. В

ривается, но и навязывается визуально.

Действительно, для студентов технического вуза характерно стремление использовать формулы, таблицы, схемы, графики и т. п., которые позволяют вести более наглядное сравнение, анализ и оценку данного явления и, следовательно, лучше понимать его. Это относится и к особенностям зрительного анализатора.

Известно, что объем информации, усваиваемой обучаемым $N_{\text{усе}}$, меньше объема передаваемой информации $N_{\text{пер}}$ [5]:

$$N_{\text{усе}} = kN_{\text{гth}},$$

где k – коэффициент усвоения (зависит от четкости и скорости изложения, уровня знания базовых вопросов, психического состояния обучаемого, уровня помех и т.д.).

Для «среднего» студента $k=0,7$ т. е. коэффициент потерь составляет 0,3.

Лекции с компактными образами-моделями позволят повысить коэффициент усвоения, поскольку такой способ выдачи, приема и переработки учебной информации является существенно более рациональной работой с учебным материалом.

3. Педагогическое исследование влияния стилей мышления и восприятия информации на эффективность обучения математике

Несмотря на общую точку зрения о падении престижа технического образования наши исследования показывают, что в последние годы среди абитуриентов все чаще встречаются выпускники с ярко выраженным художественным типом высшей корковой деятельности, которые раньше в основном шли в гуманитарные вузы. Обучение математике таких студентов сопровождается большими трудностями. Диагностирование типов или стилей мышления абитуриентов в дальнейшем могло бы помочь повысить качество обучения.

В своих исследованиях мы придерживались гипотезы, выдвинутой Энтони Грегорком, профессором Коннектикутского университета, который разделил разновидности мышления на четыре группы [4]:

- конкретно-последовательный тип;
- конкретно-случайный тип;
- абстрактно-случайный тип;
- абстрактно-последовательный тип.

Характеристика каждого из типов представлена в табл. 1.

целом, они справятся с усвоением учебного материала.

Наряду с восприятием информации важное место в обучении имеет тип мышления студента.

Мышление – высшая форма познавательной деятельности. Если исключить из него простейшие, чисто рефлекторные акты, то можно утверждать, что мышление всегда облечено в знаковую форму [1].

Можно выделить аспекты развития креативно-технологического мышления:

– для поддержки теоретических форм мышления нужна особая форма наглядности в виде компактных образов-моделей (демонстрационных материалов);

– использование образов-моделей для управления усвоением информации.

Таблица 1

| | |
|--|---|
| <p>Абстрактно последовательный стиль (АП)</p> | <p>Мышление концептуальное, анализирование информации, легкая концентрация на ключевых моментах, существенных деталях, мышление логическое, рациональное, на высоком интеллектуальном уровне. Именно среди них возможно воспитание и становление ученых-теоретиков.</p> |
| <p>Вопреки последовательный стиль (ВП)</p> | <p>Упорядоченное, последовательное, линейное мышление. Формулы, правила, факты, конкретная информация запоминаются легко. Лучший способ обучения - практические занятия.</p> |
| <p>Абстрактно случайный стиль (АС)</p> | <p>Велико влияние чувств, эмоций и образов. Им обладают преимущественно люди не с высоко-математическим интеллектом. Они чувствуют осквозность в структурированной среде, обучаются через ассоциации. Визуалисты.</p> |
| <p>Вопреки случайный стиль (ВС)</p> | <p>Творческий, экспериментальный подход. Люди со стилем мышления КС оперируют не только на реальность, но готовы использовать метод проб и ошибок. Это экспериментаторы. Мышление "расходящее", творческое.</p> |

Консультант компании «SuperCamp» Джон Летелье на основе модели Энтони Грегорка предложил тест на выявление индивидуальных стилей мышления испытуемых, который мы взяли за основу в своем исследовании.

Исследование проводилось среди первокурсников факультета авиационных технологических систем УГАТУ в течение 2003–2007 г.г. В результате проведенного теста выяснилось, что у будущих инженеров по сравнению с абстрактно-последовательным стилем имеется очевидное преобладание абстрактно-случайного стиля мышления (рис. 2).

Тем не менее, как показал анализ успеваемости и качества знаний, именно студенты с ярко выраженным АП-стилем легко обучаются математике, тогда как подавляющее большинство учащихся с АС-стилем мышления испытывают большие трудности в учебе (табл. 2, рис. 3, 4). Действительно, нужно заметить, что Т. К. Артемьева в своих исследованиях отмечала, что для успешного обучения математики необходимо требовать интровертности личности [6].

Следует отметить, что в 2003–2005 учебных годах исследования проводились в контрольных группах, обучающихся по традиционной методике,

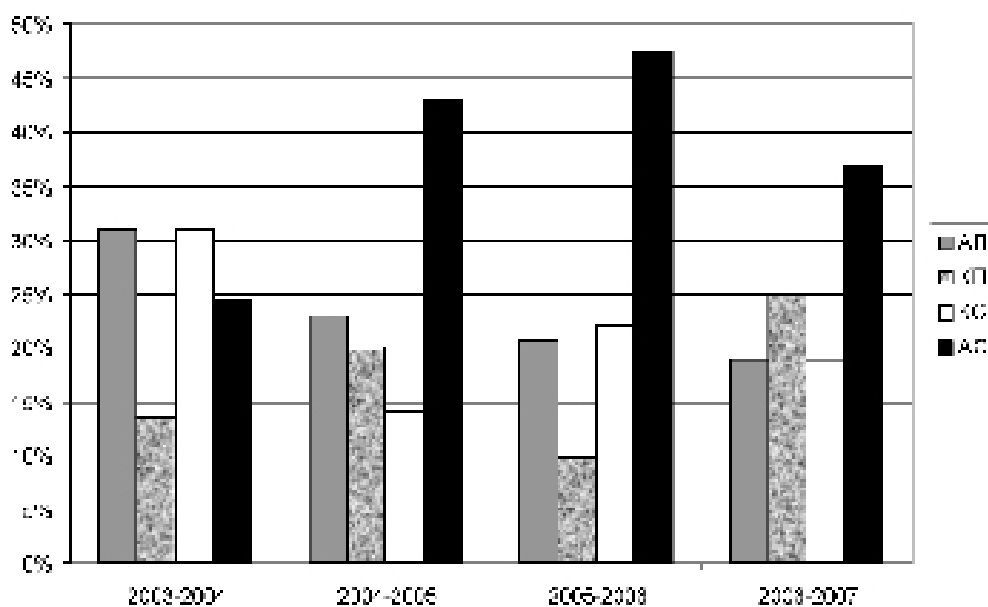


Рис.2. Распределение студентов по стилям мышления

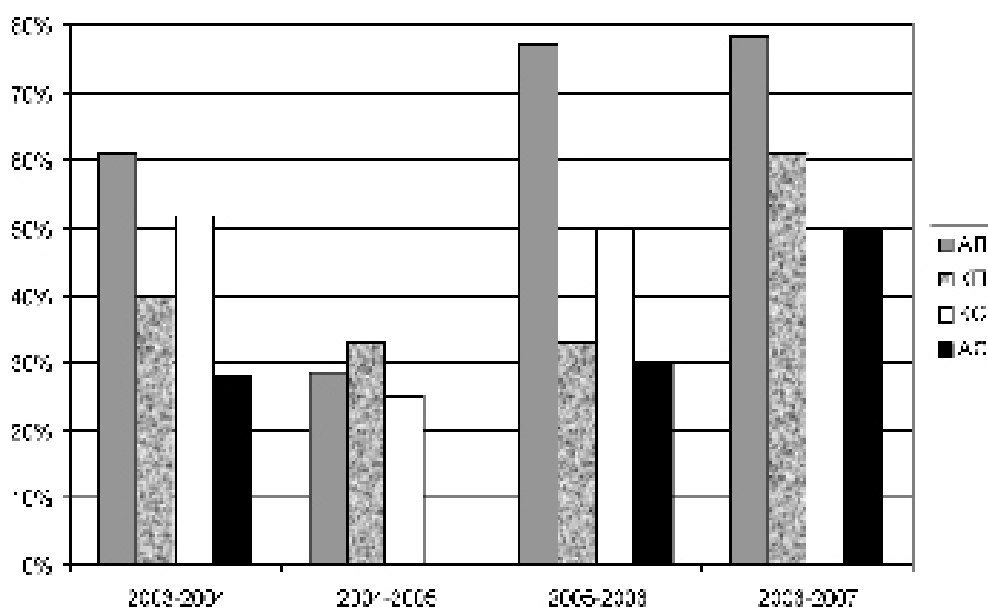


Рис.3. Распределение качества знаний по стилям мышления

также – в виде кратких конспектов.

В этом случае внимание студентов не рассеивается, изложение лектором нового учебного материала идет со значительно большей скоростью, и главное – в процессе понимания формируется теоретическое мышление студентов [7]. Готовясь к таким лекциям и продумывая методику их проведения, нужно помнить основные положения преподавания математики, сформулированные

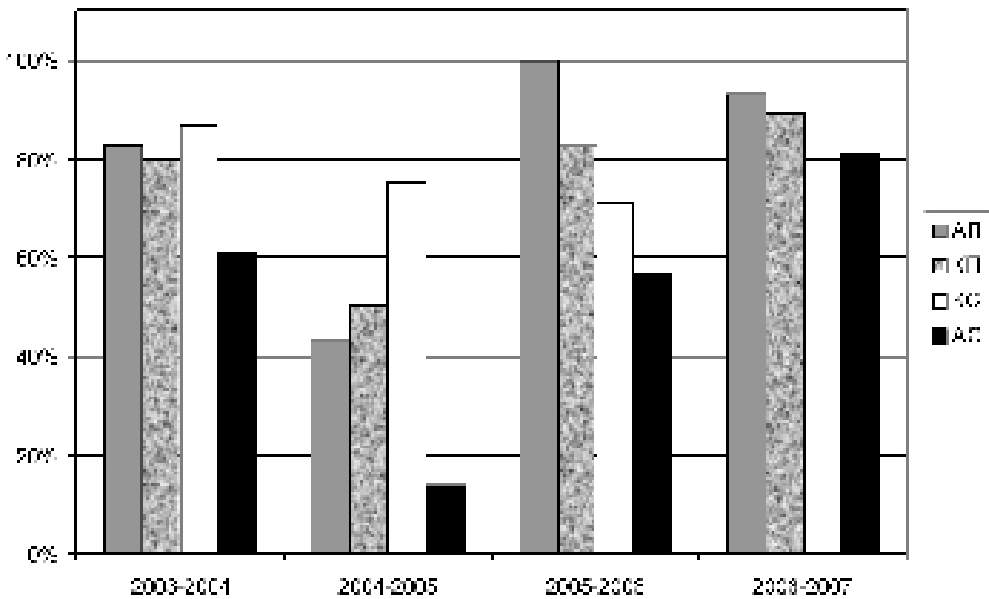


Рис.4. Распределение успеваемости по стилям мышления

тогда как в 2005–2007 гг. – в экспериментальных группах, обучающихся по методике разноуровневого проблемно-модульного обучения (РПМО), учитывающей индивидуальные стили мышления и восприятия информации студентами. Из рис. 3 и 4 видно, что в последние два года качество знаний и успеваемость у студентов со стилями мышления АП, АС, КП повысились.

Технология РПМО базируется на нескольких основных положениях:

- разноуровневый характер обучения порождается такими психолого-педагогическими предпосылками как учет индивидуальности характера, усвоения знаний через личностное осмысление, мотивов учащих к учению, наклонностей, способностей, стилей мышления и пр.;

- формирование культуры математического мышления будет происходить тогда, когда учебный материал будет вводиться не как описательный, а как содержащий реальную проблему;

- модульность, а также «сжатие» учебной информации (путем обобщения, укрупнения, систематизации и генерализации знаний);

- оценочный компонент (рейтинговая система знаний, умений и навыков, базирующаяся как на оперативной обратной связи, так и на системе тестов).

Система РПМО с учетом психолого-педагогических факторов предусматривает также реорганизацию проведения лекций и практических занятий.

1. При изложении лекции изменилась ее структура: от пассивной формы обучения, где роль слушателей ограничивается только конспектированием, к активной – когда внимание полностью сосредоточено на понимании. Это стало возможным в результате того, что элементы лекции представлены в электронном виде, оформленные в виде демонстрационных материалов, а

и обоснованные Л. Д. Кудрявцевым, которые должны быть положены в основу обучения математики в вузе. К примеру, что «в основе обучения должно лежать положение, что «лучше знать меньше, да хорошо», нежели иметь поверхностное знакомство со многими вопросами. На базе основательных знаний воспитывается математическая культура, необходимая для правильного использования математического аппарата» [8, с. 137].

Лекции с демонстрационными материалами и краткими конспектами имеют ряд преимуществ:

- легче увидеть общую структуру содержания;
- в ходе изложения лекции с кратким конспектом студентам могут ставиться проблемные вопросы, реализуется принцип обратной связи;
- более качественен иллюстративный материал (формулы, графики).

Отметим, что в отличие от студентов с визуальным восприятием, вербально воспринимающие студенты (причем любого стиля мышления) хуже понимают лекции с применением компьютерных слайдов и кратким конспектом (это 8 чел. из 165). Табл. 2 показывает, что у студентов со стилями мышления КС, АП и АС доминирует визуальное восприятие.

Таблица 2

Взаимосвязь стилей мышления и восприятия информации (2004–2007 гг.), %

| восприятие | стили мышления | | | |
|--------------|----------------|-------|-------|-------|
| | КП | КС | АП | АС |
| вербальное | 2,42 | 0 | 1,21 | 1,21 |
| визуальное | 4,24 | 10,30 | 14,55 | 16,36 |
| тактильное | 9,70 | 7,88 | 7,90 | 8,48 |
| идеомоторное | 2,42 | 3,64 | 4,24 | 5,45 |

Таблица 3

Взаимосвязь уровня обученности математики с вербально-тактильным восприятием (2007–2008 гг.), %

| уровень обученности | вербально-тактильное восприятие |
|---------------------|---------------------------------|
| высокий | 0 |
| средний | 9 |
| низкий | 25 |

Однако, если метод преподавания на учебном занятии не соответствует основной способности студента, он может скомпенсировать этот дисбаланс за счет своей второй способности. Для вербально-тактильных студентов можно дать рекомендацию повышать свой уровень математической подготовки, работая с книгой и развивая визуальное восприятие.

Можно выделить и проанализировать эффективность обучения математике студентов с вербально-тактильным восприятием. Информацию им важнее запомнить и воспроизвести, чем понять. Интересно заметить, что не нашлось ни одного студента с вербально-тактильным восприятием, имеющим высокий уровень школьной математической подготовки (табл. 3).

После изучения курса лекций с кратким конспектом студенты со стилем мышления АП отметили, что на них «есть возможность подумать». АС-студенты, наоборот, более активно участвуют в обсуждении, для лучшего понимания им важны эмоции, жестикуляция, моторика лектора, большое количество примеров.

Согласно нашим исследованиям, лекции с демонстрационными материалами и краткими конспектами понятней и интересней студентам, как с ведущим визуальным, так и с тактильным или идеомоторным восприятием вне зависимости от их стиля мышления. Только аудио-учащиеся (их около 5% (табл. 2)) или вербально-тактильные студенты, которые согласны записывать все, что проговаривает лектор, предпочитают традиционные лекции (рис. 5).

Известно, что у каждого человека есть одна основная способность восприятия и одна второстепенная.

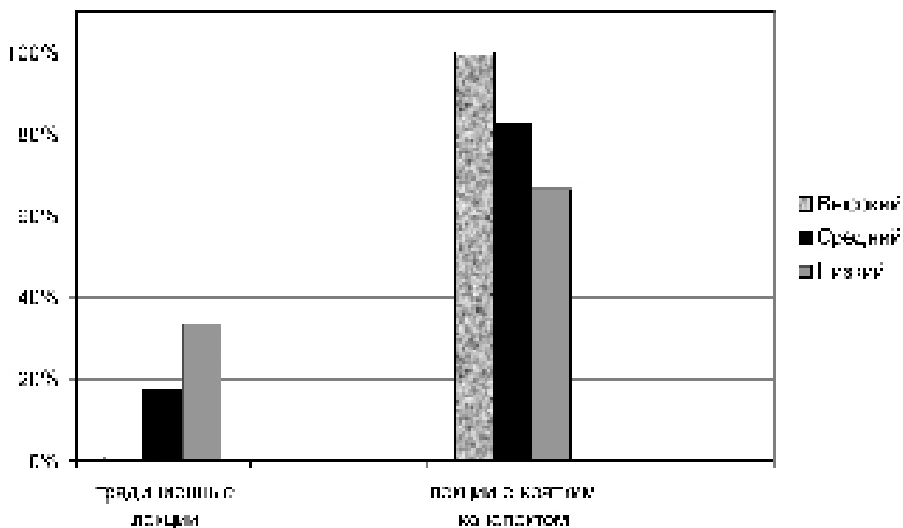


Рис.5. Выбор студентов с разным уровнем обученности структуры лекции

2. На практических занятиях большей частью реализуются принципы проблемности, дифференцированности, индивидуального подхода в обучении. Для развития математического мышления у студентов важен не столько показ преподавателем у доски решений типовых задач с последующей отработкой алгоритма их решений студентами у доски, сколько решение нестандартных задач в минигруппах, индивидуальные проверочные работы, во время выполнения которых студенты имеют возможность пользоваться любой литературой, задавать вопросы преподавателю.

Отметим, что минигруппы создаются из студентов с одинаковым стилем

том. Как результат – для большинства студентов возрастает эффективность обучения.

4. Выводы

Назревшая реорганизация системы обучения в вузе наряду с компьютеризацией влечет за собой повышение гибкости системы, более полный учет индивидуальных особенностей и познавательных возможностей студента. Нельзя не согласиться с К. Г. Марквардтом: «Если педагоги не разберутся в началах психологии, а будут ждать готовых решений от специалистов-психологов, то не будут найдены необходимые решения для совершенствования учебного процесса» [9].

Процесс обучения будет проходить эффективней при условии учета психологических особенностей студентов, наличии системы диагностики и коррекции, значимых для обучения и профессиональной деятельности качеств личности и состояний человека.

Если система образования не будет адекватно и своевременно реагировать на любые прогрессивные движения в психологии, дидактике и методике обучения, она неизменно будет проигрывать в качестве подготовки специалиста.

Библиографический список

1. **Гамезо, М. В.**, Домашенко, И. А. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
2. **Гусев, В. А.** Психолого-педагогические основы обучения математике / В. А. Гусев. – Москва: Вербум–М, 2003. – 432 с.
3. **Данильченко, В. М.** «Стиль обучения» и «стиль учения»: как согласовать индивидуальные особенности учителя и ученика / В. М. Данильченко // Директор школы. – 2003. – № 8. – С. – 43–45.
4. **Драйден, Г.**, Вос, Дж. Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. – М.: «Парвинэ», 2003. – 672 с.
5. **Удалов, Н. П.** Специальные дисциплины в техническом вузе / Н. П. Удалов. – Минск: Вышэйшая школа, 1982. – 147 с.
6. **Артемьева, Т. К.** Методологический аспект проблемы способностей / Т. К. Артемьева. – М.: Наука, 1977. – 227 с.
7. **Моисеева, М. В.** Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
8. **Кудрявцев, Л. Д.** Основные положения преподавания математики / Л. Д. Кудрявцев. // Математика в высшем образовании. – 2003 – № 1. – С. 127–144.
9. **Марквардт, К. Г.** Вопросы научной организации учебного процесса в техническом вузе / К. Г. Марквардт. – М.: Знание, 1971.

мышления. Это позволяет преподавателю учитывать слабые и использовать сильные стороны каждого стиля. Так, для АС-студентов естественна работа в группе. Но при решении задачи им необходимы визуальные подсказки: графики, схемы и т. д. АП-студенты не всегда соглашаются на напарника, они стараются решить задачу без всякой помощи. КС-студенты с удовольствием выдвигают идеи, но без помощи часто в них запутываются. Не редки в их решениях и вычислительные ошибки. КП-студентам нравятся алгоритмизированные задачи, в других случаях они часто просят подсказки.

При таком разноуровневом характере обучения каждый студент овладевает знаниями в доступном ему темпе, в соответствии с его возможностями, особенностями психики, стилем мышления.

Учитывая специфику каждого стиля, преподаватель в ходе учебного процесса может построить программы обучения с учетом индивидуальных возможностей восприятия и понимания учебного материала каждым студен-

УДК 482:378.147 – 302:616.21

Е. А. Волкова

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ЯВЛЕНИЕ СИНОНИМИИ В ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИИ

Любое обучение предполагает связь общедидактических и частнодидактических принципов.

В данной статье основное внимание сосредоточим на тех принципах, которые являются ведущими при разработке заданий и упражнений в процессе обучения явлению синонимии студентов-инофонов.

В педагогике выделяют общедидактические и частнодидактические принципы [1; 4; 6]. Общедидактические принципы используются при «обучении любой дисциплине и не зависят от особенностей изучаемого предмета» [7, с. 20]; частнодидактические – «отражают специфику изучаемой дисциплины» [1, с. 72].

Обучая иностранных студентов русскому языку, мы опираемся на следующие общедидактические принципы: *развивающего и воспитывающего характера обучения, научности, системности и последовательности, сознательности, наглядности, доступности, прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, связи обучения с жизнью, рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы* [7, с. 201], *положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона* [3, с. 36].

Согласно данному дидактическому принципу, студенты-инофоны знакомятся с основными научными понятиями по теме «Синонимия»: синоним, синонимический ряд, доминанта и т. д.

В. И. Загвязинский пишет о том, что принцип научности «предписывает, чтобы все изучаемые знания давались в современной, доступной трактовке» [3, с. 41]. Эта идея является очень актуальной, так как подчеркивает неразрывную связь дидактических принципов – в данном случае принципа *научности* и *доступности*. В. И. Загвязинский отмечает также, что «... в вузе ведущую роль играют научные теории, а не практика» [3, с. 41]. Мы согласны с тем, что без теоретической базы студенту-инофону будет трудно в совершенстве овладеть коммуникативными и герменевтическими навыками, поэтому полагаем, что на практических занятиях по русскому языку речевая практика должна базироваться на методически верно организованном научном знании.

Но так как русский язык для иностранных студентов-медиков – это, прежде всего, средство общения, при введении теоретического материала мы предлагаем студентам проблемные задания, решение которых способствует правильным теоретическим выводам. Это отвечает общедидактическим принципам *развивающего характера обучения, научности, сознательности, наглядности*; частнодидактическому принципу *функциональности*, который предполагает усвоение новых лексических единиц в тесной связи с их функциями в речи. В качестве примера предложим следующие задания при введении нового материала.

Задание 1: «Проанализируйте синонимический ряд *врач – доктор – лекарь – эскулап* с точки зрения значения и употребления входящих в него синонимов, используйте карточку со словарной статьей» (При составлении карточки мы пользовались Словарем синонимов под ред. А. П. Евгеньевой [8]. Студенты получают карточки со следующим содержанием:

Врач (нейтр.) – ***доктор*** (нейтр.) – ***лекарь*** (пренебр.) – ***эскулап*** (ирон.)

Доктор (нейтр.) – употребляется в личном обращении к врачу, а также при фамилии, имени, когда называется конкретное лицо

Сравните! (В регистратуре) – Скажите, пожалуйста, когда принимает ЛОР-врач?

– *Доктор Петров* принимает по четным утром, по нечетным – вечером.
Доктор Иванова, наоборот, по четным вечером, по нечетным - утром.

(В кабинете врача) – *Доктор*, я очень плохо сплю по ночам.

– А снотворное принимали?

Эскулап (ирон.) – ироническое название профессии, так говорят в шутку.

Лекарь (пренебр.) – пренебрежительно говорят о враче, если не довольны лечением; слово имеет негативную окраску.

Студенты-инофоны приходят к выводу, что значения слов одинаковы, а

В работах по педагогике подчеркивается мысль о том, что все общедидактические принципы взаимосвязаны и преподаватель в своей работе должен опираться не на отдельные принципы, а на их систему [2; 3; 7]. Однако некоторые ученые не выделяют в системе общедидактических принципов ведущих (Т. М. Белоконь, И. Ф. Харламов), в то время как В. И. Загвязинский, П. И. Пидкасистый выделяют в качестве ведущего *принцип воспитывающего и развивающего обучения* [7, с. 206; 3, с. 48].

На наш взгляд, в каждой системе принципов можно выделить единицы различных уровней значимости в зависимости от целей обучения. Так, разрабатывая методику обучения иностранных студентов-медиков синонимам оториноларингологии, мы учитывали все общедидактические принципы, так как «каждый из них действителен только при условии действия остальных» [3, с. 38], но в качестве ведущих в обучении явлению синонимии были приняты принципы *наглядности, научности, системности и последовательности, доступности, сознательности и активности*.

Среди частнодидактических принципов, на которых основывается методика преподавания русского языка как иностранного, и в частности обучение явлению синонимии, лежат принципы *коммуникативности, функциональности, ситуативно-тематической представленности материала, комплексности, концентризма, учета родного языка, принцип устного опережения, принцип учета специальности* [1, с. 153; 5, с. 31].

Мы полагаем, что обучение явлению синонимии отоларингологии должно основываться на комплексе общедидактических и частнодидактических принципов. Лишь в этом случае знания будут прочными, а навыки и умения – сформированными.

Для того чтобы сделать изучение явления синонимии оториноларингологии более продуктивным, мы создали учебный словарь синонимов. Создавая словарь, мы опирались на общедидактический *принцип наглядности* и частнодидактический *принцип учета специальности*. Необходимость принципа наглядности основывается на переходе от чувственного восприятия к абстрактному мышлению [1, с. 244]. Необходимость использования наглядности в процессе обучения стало не только причиной создания учебного словаря, но и использования в процессе обучения различных аудио- и видеозаписей. Так, мы записываем рекламные видеоролики медицинских препаратов и работаем с ними на уроке. Видеоряд способствует увеличению интереса, а следовательно, и лучшему усвоению лексики.

Другим не менее важным общедидактическим принципом является *принцип научности*, который основан на том, что содержание обучения знакомит учащихся с объективными научными данными, понятиями [9, с. 181]. В обучении русскому языку студентов-инофонов необходимо вести мысль учащихся от явлений к сущности, от менее глубокой к более глубокой сущности, раскрывая внутренние связи между языковыми явлениями [1, с. 244].

варительный диагноз «Острый средний отит». Посоветуйтесь с опытным врачом, правильно ли Вы поставили диагноз, обсудите жалобы больного и возможное лечение, состояние пациента и течение болезни. Используйте в речи словесные опоры: *проникновение инфекции в среднее ухо, боль в ухе, гиперемия барабанной перепонки, понижение слуха, прободение барабанной перепонки, повышение температуры, выпячивание барабанной перепонки экссудатом, профузное гноеотечение*».

Задание 3: «Используя синонимы оториноларингологии, составьте два монологических высказывания по теме «Острый ринит» с разной коммуникативной адресованностью: 1. Представьте, что Вы врач-оториноларинголог и рассказываете об этом заболевании и способах его лечения студентам-практикантам. 2. Вы рассказываете об этом заболевании на популярном ток-шоу, посвященном наиболее распространенным «зимним» заболеваниям».

Как видно из представленного выше материала, создавая учебные задания, мы учитываем сразу несколько дидактических принципов. Так, разрабатывая следующее задание, мы опираемся на общедидактические принципы *сознательности и наглядности*, а также на частнодидактический принцип *концентризма*, который предполагает освоение большего объема материала на основе изученного: студенты-инофоны уже знакомы с латинскими терминологическими элементами и умеют их толковать, объясняя пациентам значения «непонятных» слов. Подобные наименования (*ларингит, ринопатия, оталгия*) мотивируют название болезней: корень обозначает название части тела (*“laryngos”* – горло, *“rhinos”* – нос, *“otos”* – ухо), суффикс называет патологию (*“itis”* – воспаление, *“pathos”* – заболевание, *“algos”* – боль).

Задание: «Сравните синонимические ряды с неизвестной доминантой с синонимическим рядом следующей модели: *ринит-насморк-сопли*, где доминантой является термин *ринит*. Постарайтесь выделить доминанту в следующих синонимических рядах, проверьте себя по словарю синонимов»:

1. парацентез – прокол – разрез (барабанной перепонки)
2. посинение – цианоз
3. ангина – тонзиллит
4. гиперемия – покраснение
5. удушье – асфиксия
6. гипертрофия – увеличение
7. перегревание – гипертермия
8. разрастание – дисплазия (хрящей)

Студент-инофон, основываясь на выделении латинских элементов в словах, систематизирует знания и выделяет в качестве доминанты термин латинского происхождения. Выделение элемента латинского происхождения в слове направляет внимание студентов на определенный элемент.

Общедидактические принципы *сознательности, наглядности* и частнодидактический принцип *учета родного языка* послужили причиной создания

случаи употребления различны, отличается и эмоциональная окраска слов.

Задание 2: «Проанализируйте синонимический ряд *возражать – противоречить – перечить*» Студентам также раздается карточка со словарной статьей [8, с. 69].

Возражать (нейтр.) – ***противоречить*** (нейтр.) – ***перечить*** (разг.)

Возражать (нейтр.) – выражать несогласие с чем-либо, приводя доводы против.

Противоречить (нейтр.) – не соглашаться с чем-либо, утверждать противоположное, иногда без достаточных оснований.

Перечить (разг.) – говорить наперекор, возражать из упрямства, каприза.

Студенты делают вывод, что все компоненты данного синонимического ряда отличаются оттенками значений.

Задание 3: «Ответьте на вопрос о том, все ли синонимы являются идентичными, все ли можно употреблять в различных ситуациях общения».

Студенты, осознав возможности явления синонимии, делают вывод о том, что синонимами могут быть и слова, полностью совпадающие в значении и употреблении, и слова, обозначающие одно понятие, но имеющие оттенки значения и отличающиеся сферой употребления.

На занятиях мы используем проблемные задания не только на этапе введения нового материала, – на этапах отработки и закрепления нового лексического материала мы также предлагаем студентам-инофонам проблемные ситуации и ролевые игры. Использование таких заданий основано на принципах *сознательности и активности, интенсивности* обучения, а также частнодидактических принципах *коммуникативности и ситуативно-тематической представленности материала*. Принцип интенсивности предполагает такую организацию занятия, которая обеспечивает максимальный объем усвоения материала при минимальных сроках обучения [1, с. 241]. Принцип *сознательности и активности* предполагает сознательное отношение студентов-инофонов к процессу обучения русскому языку. Так, изучая синонимы оториноларингологии, студенты должны осознавать необходимость владения медицинским термином и его общеупотребительным вариантом. Согласно принципу коммуникативности, обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним [1, с. 241] – в процессе обучения мы предлагаем студентам-инофонам следующие проблемно-коммуникативные задания.

Задание 1: «Составьте диалог врача и пациента на основе ключевых слов: *ринит – насморк, гнойные выделения, нарост-полип, миндалины гипертрофированы – горло покраснело, налет – наложение, (лимфоузлы) гипертрофированы – увеличены*».

Задание 2: «Представьте, что Вы ЛОР-врач. Сегодня утром в отделение поступил больной в тяжелом состоянии. Вы осмотрели его и поставили пред-

торый он прочитал в своей амбулаторной карте; выполните задания по образцу, используя нейтральные синонимы. Например: *Абсцесс глотки*. = У вас *гнойник* в глотке».

Гиперемия задней стенки глотки. = ...

Полипы в носовых входах. = ...

В слуховом проходе имеется *гнойный экссудат*. = ...

Прободение барабанной перепонки. = ...

Многочисленные *папилломы* в носу. = ...

Наблюдаются приступы *асфиксии*. = ...

В области шеи пальпируется болезненный *инфильтрат*. = ...

Клинический диагноз – острый *тонзиллит*. = ...

Выполняя данное задание, студенты анализируют синонимы, выявляют особенности их употребления: *абсцесс, гиперемия, полип, экссудат, прободение, папилломы, асфиксия, инфильтрат, тонзиллит* – медицинские термины; стилистически нейтральными лексическими синонимами к медицинским терминам являются *гнойник, покраснение, разрастания, выделение, разрыв, пузырек, удушье, уплотнение, ангина*.

Итак, предложенный материал показывает, что в процессе обучения при создании разнообразных упражнений нужно опираться на всевозможные общедидактические и частнодидактические принципы, но наибольший успех в обучении РКИ иностранных студентов-медиков, достигается лишь в том случае, когда опорой является вся система дидактических принципов.

Библиографический список

1. **Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н.** Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. **Белоконь, Т. М.** Принципы обучения / Т. М. Белоконь // Педагогика. – Краснодар: изд-во КГУ, 1992. – 72 с.
3. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
4. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Рус. яз., 1988. – 180 с.
6. **Миньяр-Белоручев, Р. К.** Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.
8. **Словарь синонимов.** Справочное пособие / Под ред. А. П. Евгеньевой. – Л.: Наука, 1975. – 648 с.
9. **Харламов, И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.

упражнений на сопоставление синонимов русского и английского языков. Сопоставление синонимов в русском и английском языках помогает более ярко, наглядно представить студентам своеобразие сопоставляемых единиц в русском и английском языках, выявить особенности их функционирования в разных коммуникативных ситуациях, способствует преодолению интерференции и осуществлению на базе этих сопоставлений транспозиций. Приведем пример подобного задания.

Задание: «Сравните синонимические ряды русского и английского языков. Соедините русский и английский варианты. Постарайтесь ответить на вопрос, в каком языке явление синонимии представлено шире?»

- | | |
|--|--|
| 1. ринит – ринорея – насморк – сопли | 1. deaf – hard of hearing |
| 2. нос заложен – забит – не дышит | 2. polypus |
| 3. тонзиллит – ангина | 3. tonsillitis – quinsy |
| 4. глухой – тугоухий – тугой на ухо – крепкий на ухо | 4. rhinitis – rhinorrhea - cold snot – snivel |
| 5. папиллома – пузырёк | 5. profuse – voluminous |
| 6. профузный – обильный – сильный большой – значительный | 6. nose doesn't breathe – doesn't respire – nose is stuffed up |
| 7. полип – нарост | 7. papilloma |

Студенты-инофоны делают вывод о том, что синонимия оториноларингологии представлена в обоих языках, но объемы синонимических рядов не совпадают. Иногда количество членов английского синонимического ряда больше, чем в русском языке, иногда наоборот. В русском языке явление синонимии представлено шире (английские термины «papilloma», «polypus» не имеют разговорных эквивалентов в отличие от русского языка).

Обучая студентов-инофонов явлению синонимии, мы опираемся также на общедидактический принцип *доступности*. Так, например, выполняя следующее задание, «слабые» студенты-инофоны пользуются при необходимости словарем синонимов, «сильные» - выполняют задание без опоры.

Задание: «Представьте, что вы врач. Объясните больному диагноз, ко-

процесса и дифференцируется на разные ее виды, которые приходят в вуз в конце XIX века. Методическое сопровождение учебного процесса становится главной задачей реформ образования в различные периоды становления системы просвещения в России, а к началу XX в. приходит осознание необходимости разграничения понятий «методическая работа» и «методическая деятельность». Методическая работа в государственном масштабе предполагает оказание практической помощи учителям с целью совершенствования их методической деятельности по сопровождению учебного процесса.

Основные формы методической работы, направленные на повышение качества педагогической деятельности, создают основу для развития системы повышения методической квалификации учителей: съезды учителей; педагогические курсы; методические объединения. В начале XX в. понятия «методическая работа», «методическая служба», «методист» входят в практику образовательного процесса, а различные виды школьной методической работы приходят в высшую школу: посещение занятий, самоанализ педмастерства, обмен опытом, пропаганда активных методов, приемов и способов активизации деятельности обучаемых.

80–е годы XX в. характеризовались формальным подходом к организации учебно-методической работы, когда преподавателям поручалось создание методической документации, не требующейся для совершенствования учебно-воспитательного процесса, а предназначенной преимущественно для учетно-отчетных целей, наблюдалась излишняя регламентация методики преподавания и подмена педагогического новаторства многочисленными документами.

Основным звеном методической работы в вузах в 90-х годах XX века стали предметно-цикловые комиссии, а вузы сами разрабатывали их типовые положения с учетом региональной и предметной специфики. Основным содержанием работы предметно-цикловых комиссий становится: методическое обеспечение учебного процесса, совершенствование учебно-методической документации и учебной литературы; построение учебного процесса на педагогически обоснованном выборе средств и методов обучения. К концу XX в. сложилась система организации методической работы в высших учебных заведениях, предполагающая координацию, планирование и обмен опытом методической работы, экспертизу ее качества методическими советами и методическими комиссиями, которые строили свою деятельность под руководством советов высших учебных заведений (факультетов) в тесном контакте с кафедрами как основными звеньями вуза, обеспечивающими организацию и проведение учебно-методической работы [5].

В начале XXI в. складывается следующая вертикаль управления методической работой в высшем профессиональном образовании: учебно-методические объединения или научно-методические советы – учебно-методический совет вуза – методические комиссии факультетов – предметно-цикловая комиссия кафедры. Среди форм методической работы в вузах

Н. В. Соловова

РЕФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Начиная с XX в., для повышения педагогической квалификации и методической компетентности преподавателей с учетом достижений науки и передовой педагогической практики в образовательных учреждениях особое внимание уделяется методической работе. Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении – это планируемая деятельность преподавателей и сотрудников, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса. Методическая работа представляет собой способ организации структурных подразделений, направленный на выработку оптимальных методов достижения нового качества учебно-воспитательного процесса и результатов деятельности [1–3].

Проведенный генезис исторических идей о методической работе показал [4], что своими корнями проблема методического мастерства преподавателей высшего профессионального образования уходит в глубокую историю, а периоды обновления и зарождения новых видов и форм методической работы связаны, прежде всего, с реформами образования, которые, в свою очередь, диктовались экономическими и социальными преобразованиями в обществе, новыми требованиями к содержанию обучения, новыми целями в подготовке специалистов. Изучение педагогических памятников показало, что они являются источниками методических задач в обучении и воспитании личности, а логика развития педагогических идей свидетельствует о том, что одной из значимых характеристик учителя всегда являлось методическое мастерство, интегрирующее теоретические знания и практический опыт обучающей деятельности. Результат методического мастерства выражался появлением новых методик обучения, учебной литературы, которые определяли содержание образования.

Развитие системы российского образования обозначило ряд методических идей, преемственность которых осуществлялась в рамках классно-урочной системы на основе дидактических принципов Я. А. Коменского, идей народной школы К. Д. Ушинского с опорой на методические рекомендации учителям по обучению конкретным учебным предметам. В итоге методическая готовность учителей была обусловлена пропагандируемыми методическими знаниями в сложившейся со временем системе повышения их квалификации. В период проведения образовательных реформ методическая работа приобретает общественную значимость, становится показателем качества учебного

научное редактирование учебников, учебных пособий, монографий и учебно-методической документации; составление комплектов тестовых заданий; внедрение результатов научно-методических исследований и инновационных методов в учебный процесс.

Научно-методическая деятельность преподавателя является важной составляющей его профессиональной компетентности и направлена на: изучение и обобщение передового опыта организации учебного процесса в вузах России и зарубежных стран; разработку новых технологий образования и профессиональной подготовки специалистов с учетом тенденций развития общества и перспектив развития науки и техники; разработку методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения, формирование фондов комплексных квалификационных заданий; публикацию научных результатов работы по проблемам высшего образования в периодической научной печати, в материалах научно-методических конференций, в учебно-методических сборниках и пособиях; рецензирование диссертаций, написание отзывов на авторефераты.

Организационно-методическая деятельность преподавателя требует от него наличия педагогического опыта и самоорганизации и включает: участие в работе методических советов и комиссий, в научно-методических Советах Министерства образования и науки России, президиумах и советах учебно-методических объединений; работу в системе управления институтом (ректор, проректор, начальник отдела, декан, заместитель декана); участие в подготовке и проведении методических семинаров и конференций, различных методических конкурсов (молодого преподавателя, методической обеспеченности учебных дисциплин и т. д.). Как частный вид подраздела организационно-методической деятельности, выделяется экспертно-методическая деятельность: экспертиза кадрового, информационно-методического и материально-технического обеспечения планируемых к открытию профессиональных образовательных программ и специализаций; анализ лицензионных, аттестационных и аккредитационных показателей реализуемых в вузе образовательных программ; анализ структуры и содержания образовательных программ; проведение мониторинга успеваемости студентов и качества подготовки специалистов (данный вид методической деятельности характерен для преподавателей, обладающих высоким уровнем профессионального мастерства).

Методическая деятельность преподавателя предполагает решение задач качественного методического сопровождения реализуемых в вузе основных и дополнительных образовательных программ. Методическая составляющая присутствует во всех ключевых факторах качества образования: качество образовательных программ; качество информационно-методического обеспечения образовательного процесса; качество профессорско-преподавательского состава, качество технологий обучения; качество технологий тестирования

выделяются: научно-методические конференции по проблемам обучения в высшей школе; научно-методические семинары кафедры, на заседаниях которых рассматриваются вопросы частной методики преподавания той или иной дисциплины. При этом в вузах методистами считаются сотрудники из числа профессорско-преподавательского состава (ассистенты, старшие преподаватели, доценты, профессора), которые проводят со студентами и аспирантами занятия по теории и методике обучения тому или иному учебному предмету. По генезису методической деятельности выделяется две группы методистов – по содержанию и по функционалу [6]. В институтах повышения квалификации и усовершенствования учителей, а также в методических службах методисты занимаются организацией методической работы по тому или иному предмету или направлению в системе образования (они уже не преподаватели).

Сегодня в штатном расписании вузов отсутствует должность методиста-организатора различных форм и направлений методической работы в вузе, предусматривается лишь методист деканата, организующий учебный процесс студентов заочной и очно-заочной форм обучения. Начиная с XX в., для повышения педагогической квалификации и методической компетентности преподавателей с учетом достижений науки и передовой педагогической практики в образовательных учреждениях особое внимание уделяется методической работе. В настоящее время в должностные обязанности профессорско-преподавательского состава входят: учебная, методическая, научно-исследовательская, организационная, воспитательная работа; повышение квалификации соответственно должности, учебному и индивидуальному плану. Ввиду такого многообразия форм служебной деятельности преподавателей суммарный объем поручаемой им работы исчисляется в часах, около 630–680 часов отводится на основные виды методической деятельности в вузе: учебно-методическую; научно-методическую; организационно-методическую [7].

Учебно-методическая деятельность преподавателя вуза прежде всего направлена на совершенствование методики обучения, обеспечение учебного процесса необходимой учебной литературой, учебно-методической документацией, учебно-методическими комплексами (УМК) и включает в себя: подготовку к учебным занятиям, включая разработку и обновление заданий для практических и лабораторных занятий, тестовых заданий, контрольных и семестровых заданий, курсовых и дипломных работ, итоговых аттестаций; разработку и переработку рабочих программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов; внедрение в учебный процесс новых форм и методов учебной работы в рамках многоуровневого образования, включая разработку стандартов и учебных планов магистерской подготовки; выбор, освоение, апробацию, корректировку, поэтапное внедрение авторских программ, интегративных курсов и спецкурсов; написание, рецензирование и

вуза создаются учебно–методические управления, отделы методического сопровождения образовательных программ, в обязанности которых входит мониторинг качества учебного процесса, методическое сопровождение и обеспечение образовательных программ. Однако в вузах по-прежнему отсутствует систематизация и научная организация методической работы: должность методиста по штатному расписанию предусмотрена только на заочном и вечернем отделении; в должностные обязанности методиста вуза входит только организация процесса обучения; предметно–цикловые комиссии на разных отделениях и факультетах строят свою методическую работу, исходя из разных требований и направлений. В современных образовательных условиях проблематичным остается управление методической работой в вузе, что требует контроля, четкости, упорядоченности и скоординированности всех служб для оптимальной организации качественного учебного процесса, возникает объективная потребность в подразделении вуза, которое систематизирует и объединяет, анализирует и организует все направления методической работы.

Современная образовательная ситуация предполагает расширение методической работы, обеспечивающей многофункциональные связи, способствующей повышению профессионального уровня методической компетентности преподавателей. Однако неполнота осмысления проблемы методической работы и представленность ее результатов в научной литературе отдельными аспектами требуют разработки новой нормативно–правовой базы методического сопровождения учебного процесса в высшей школе, организации эффективной системы методической работы и готовности преподавателей вуза к реализации методических функций.

В ходе исследования с учетом тенденций развития высшей школы была разработана система методической работы в Самарском государственном университете (СамГУ), цели и задачи которой реализуются Учебно–методическим управлением, в состав которого вошли четыре отдела: учебный, методический, контроля качества подготовки специалистов, учета и отчетности по контингенту студентов (рис. 1).

Управление и координация методической работой в вузе возложены на *Учебно–методический Совет (УМС)*, который совместно с факультетами проводит экспертизу кадрового, информационно–методического обеспечения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ; выносит на Ученый Совет университета предложения по совершенствованию организации учебного процесса, координирует работу методических комиссий факультетов.

Методические комиссии специальностей (факультетов) непосредственно проводят периодический анализ образовательного процесса соответствующих специальностей и направлений, координируют планы повышения квалификации преподавателей, осуществляют внутренний аудит обеспечен-

и проверки знаний, умений и навыков студентов; качество профессорско-преподавательского состава и системы повышения квалификации.

Практика показывает, что современные цели высшего профессионального образования могут быть реализованы преподавателями, владеющими средствами разработки методической документации, инновационными педагогическими технологиями. Методическая готовность, как составляющая профессионально-педагогической готовности, представляется совокупностью знаниевых и операционных характеристик в области методики преподавания учебной дисциплины и методических средств в соответствии с целевыми установками профессиональной подготовки. Профессионально-личностной адаптации преподавательского состава в инновационных условиях будет способствовать управление методической работой через функционирование структурных подразделений вуза и непрерывное формирование необходимого уровня методической компетентности. Методическая компетентность как интегративная характеристика личности преподавателя содержит в своей структуре методическую готовность, методическое мышление, методическую культуру, методическое творчество. В условиях модернизации современного образовательного процесса педагогу вуза необходима методическая готовность, которая выступает одной из интегрирующих характеристик в структуре методической компетентности. Содержание компонентов методической готовности определяется в зависимости от уровня профессионального мастерства. Методическая готовность преподавателя включает следующие компоненты: мотивационный (ценностное отношение к методической деятельности, проявление интереса к методической литературе, наличие стремления к развитию методических знаний, умений); когнитивный (знания, полученные в результате научно-методической работы, специальные методические знания); организационно-деятельностный (умение моделировать в разных педагогических условиях, проводить и анализировать педагогический эксперимент) [4].

Содержание методической работы в высшем учебном заведении определяют реализуемые основные и дополнительные образовательные программы, рекомендации, инструктивные письма, приказы Министерства образования и науки, новые учебники, инновационные технологии обучения, новые направления реформирования системы высшего профессионального образования, новые положения педагогической науки. Система высшего образования в России накопила значительный опыт организации процесса профессиональной подготовки студентов, который может быть основой для новой организации методической работы в вузе.

Для повышения уровня методической работы и методических умений на различных этапах профессионального мастерства преподавателей высшей школы в настоящее время необходима стройная система непрерывного педагогического образования и системная организация управления методической работой в вузах. В начале XXI в. в административном управлении

(рис. 2.):

– *информационно-организаторская функция* (организация различных видов методической деятельности в соответствии с целью, содержанием, методами и формами работы с педагогическими кадрами; деятельность методистов направляется на преобразование методической информации для стимулирования личностной структуры сознания преподавателей);

– *конструктивная функция* (моделирование, разработка и апробация образовательных программ, учебной и учебно-методической документации, педагогических технологий, формирование планов издания учебной и методической литературы);

– *психолого-педагогическая функция* (диагностика уровня сформированности методической компетентности педагога);

– *функция повышение уровня методической компетентности преподавателя* (культура методического сопровождения учебного процесса, описания и анализа педагогического опыта);

– *функция управление педагогическими инициативами, инновациями* (научно обоснованная экспертиза нововведений, предлагаемых педагогическим персоналом вуза);

– *функция осуществления индивидуальной работы с педагогом* (дискуссионные клубы, научно-методологические семинары, семинары-практикумы, тренинги, круглые столы, конкурсы профессионального мастерства, научно-методические конференции, факультеты повышения квалификации, фестивали педагогических идей, взаимопосещения занятий, лекционные презентации и др.);

– *функция обеспечения и опережения* (на основе анализа состояния качества учебного процесса создание и внедрение методической продукции – учебных планов, рабочих программ, учебных пособий, учебно-методических комплексов, методических рекомендаций и т. д.);

– *прогностическая функция* (на основе целеполагания прогнозирование результатов образовательного процесса);

– *диагностико-аналитическая функция* (диагностика состояния образовательного процесса в учебном заведении);

– *функция оценивания результатов и качества образования* (подбор методик оценивания эффективности внедрения инновационных методов обучения);

– *функция обеспечения наукоемкости* (насыщение образовательной системы вуза рекомендациями и разработками педагогической науки);

– *издательская функция* (производство информационно-пропагандистской, организационно-методической, учебно-методической и методической продукции).

В связи с переходом на обучение в соответствии с ФОС ВПО до 1 сентября 2009 г. наиболее актуальной для университетов является проблема

ности учебных дисциплин учебной литературой и учебно–методической документацией. Методические комиссии детально направляют и координируют учебно–методическую и научно–методическую деятельность преподавателей соответствующих кафедр и факультетов.

Организация в университете методического отдела позволила повысить действенность и результативность методической работы, прежде всего систематизировать ее, поставить конкретные цели с учетом особенностей данного учебного заведения, сблизить теорию и практику методической работы, создать благоприятные условия для повышения квалификации преподавателей, организовать действенную помощь всем членам педагогического коллектива с учетом постоянного обновления знаний.

Методический отдел реализует координацию основных направлений организационно-методической и научно–методической работы: осуществляет контроль за методической работой факультетов, кафедр и других учебных подразделений университета по всем видам и формам обучения; консультирует кафедры и деканаты при разработке ими учебных планов по специальностям и специализациям; оказывает помощь в разработке и издании учебно–методической документации, учебных и методических пособий по специальностям, специализациям и отдельным дисциплинам; участвует вместе с кафедрами в обеспечении учебного процесса учебно–методическими, дидактическими и информационными материалами в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО); контролирует книгообеспечение и информационно–методическое сопровождение учебного процесса. Методический отдел принимает участие в подготовке документов по лицензированию, аттестации и аккредитации университета, его филиала, и отдельных образовательных программ; обеспечивает контроль соответствия рабочих программ учебных дисциплин и учебных планов государственному стандарту. Научно–методическая работа методического отдела заключается в организации тематических и итоговых учебно–методических конференций и семинаров преподавателей по современным образовательным технологиям; отдел контролирует внедрение новых образовательных и информационных технологий в учебный процесс, организует повышение квалификации преподавателей, разрабатывает проекты положений и инструкций по отдельным направлениям методической работы (разработка методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения, совершенствование форм и методов организации, контроля и управления самостоятельной работой студентов, включая обоснование норм времени на эту работу и ее методическое обеспечение). В функции методического отдела входит подготовка материалов для работы Учебно–методического Совета университета и ведение его документации [4].

Система методической работы в вузе описывается функциями

модернизации методического сопровождения учебного процесса: новые модульные учебные планы, разработка новых учебных дисциплин в соответствии с компетентным подходом к обучению сообразно уровням подготовки, новые учебные и методические материалы. При изменении знающего подхода на компетентные ориентиры образования становится необходимым формирование способностей обучаемых к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности и развитие профессиональных компетенций инновационными методами обучения. *В условиях модернизации высшего профессионального образования методическая компетентность преподавателя вуза выступает решающим фактором обеспечения инновационных перестроек учебного процесса и эффективного достижения целей профессиональной подготовки.*

Библиографический список

1. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование. Словарь. – М. : Новь, 1999. – 156 с.
2. **Симонов, В. П.** Управление социальными (педагогическими) системами. – М., 2005. – 385 с.
3. **Немова, Н. В.** Управление методической работой в школе. – М. : Сентябрь, 1999. – 176 с.
4. **Соловова, Н. В.** Методическая работа в вузе: историко-педагогический аспект. Самара: «Универс групп», 2007. – 202 с.
5. **Инструктивное** письмо № 32 от 22 октября 1982 года «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях» Министерства высшего и среднего образования СССР // Сборник Приказов и Инструкций Министерства высшего и среднего образования СССР. – 1982. – 22 с.
6. **Синенко, В. Я.** О трансформациях современной методической работы в системе образования / Педагогическое обозрение. – № 64. – 2006. – С. 6–7.
7. **Соловова, Н. В.** Организация и виды методической работы в вузе : учеб. пособие. – Самара: Универс групп, 2006. – 52 с.

математических понятий.

Под структурированием учебного материала предмета математики мы понимаем процесс выявления понятийного содержания (математические понятия, их структура, системы понятий, математические утверждения и методы их доказательства), функций, которыми обладают теоретические знания, а также содержательных и процессуальных связей, существующих между ними. Понятийное содержание и связи, имеющие место в этом содержании образуют определенную структуру учебного материала, которую целесообразно рассматривать как некоторую модель, характеризующую внутреннюю организацию материала, соответствующую поставленным целям его изучения и выделенным средствам: математическим (типы задач и методы их решения), дидактическим (приемы учебно-познавательной деятельности) и методическим (различные виды наглядности: опорные конспекты, учебные карты и др.).

Научная методология структурирования учебного содержания может быть представлена системно-деятельностным подходом, моделированием, методом графов и матриц [1; 2; 5; 6; 8; 14; 15; 18]. Структурирование учебного материала всего курса математики является глобальным, в то время как структурирование систем фундаментальных понятий, является локальным. Их локальный характер обусловлен некоторой замкнутостью в рамках определенных научных теорий, целостностью сущностного отражения в этих системах понятий определенных процессов реальной действительности и современного производства.

Проведенные нами теоретические и экспериментальные исследования позволили установить, что система математических понятий – это иерархическая и функциональная целостность гносеологически и генетически связанных понятий, относящихся к определенной области научных знаний, выраженных в определенной знаковой модели, адекватной их содержанию [6; 8; 10–13; 16–18].

Важнейшими элементами содержания систем понятий выступают концептуальные блоки обобщенных знаний, их логико-математические и логико-структурные связи, в том числе, различные математические закономерности.

При выделении теоретических систем понятий мы исходили из основной проблемы, стоящей перед школой: формирование понятий на таком уровне обобщения, чтобы их можно было применять в различных учебных ситуациях: аналогичных, измененных, нестандартных [2; 3; 4; 9; 16].

Нами были выделены следующие системы понятий:

- 1. Уравнения и неравенства.*
- 2. Уравнения и тождества.*
- 3. Функция, производная, интеграл.*

Являясь теоретическими целостностями, представленные системы соответствуют основным областям научных знаний и имеют большое ми-

Л. И. Токарева

МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ СИСТЕМ ПОНЯТИЙ КАК ОРИЕНТИРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В настоящее время значительно углубляется перестройка школы, призванная обеспечить высокое качество обучения, воспитания и развития учащихся. Решение этой задачи во многом зависит от организации учебно-воспитательного процесса, от формирования в нем теоретических систем понятий, обладающих более высоким познавательным потенциалом по сравнению с отдельными понятиями. Поэтому математическая наука и школьное математическое образование делают акцент на формирование общих теоретических систем понятий. Формирование целостных систем понятий происходит в процессе активной учебно-познавательной деятельности учащихся. При существующей системе обучения математике решение этой задачи практически не достигается. Об этом свидетельствуют результаты, полученные в ходе нашего многолетнего педагогического эксперимента, в котором участвовало свыше 4000 учащихся различных регионов (Великий Новгород, С.-Петербург, Уфа, Рязань, Саратов и др.).

В целях повышения теоретического уровня, мировоззренческой и практической направленности предметного обучения неоднократно совершенствовались программы и учебники по математике. Произошли позитивные изменения в понятийном аппарате школьного курса математики: уточнены и усилены многие теоретические знания и их модельные представления. Вместе с тем не были преодолены многие недочеты в содержании предмета (в основном это касается курсов алгебры и начал анализа), в знаниях учащихся, в существующей системе формирования математических понятий.

Обращает на себя внимание низкое качество усвоения фундаментальных понятий: уравнения, неравенства, тождества, функции, первообразной, интеграла. По-прежнему все теоретические знания изучаются рядоположенно: каждый вводимый математический факт изучается как совершенно новый и по форме и по содержанию. Поэтому требуется определенная перестройка процесса обучения математике, формирования у учащихся системы математических понятий. Важнейшими стимулами перестройки становятся: социальный заказ общества, тенденции развития методологии математической науки, теории познания, последние научные достижения в областях психологии, дидактики, акмеологии, психодидактики.

Важными направлениями совершенствования школьного математического образования, предмета математики могут стать: 1) структурирование учебного материала; 2) конструирование моделей содержания систем

следующему функционированию знаний в различных учебных ситуациях.

Объектами структурирования выступают фундаментальные понятия школьного курса математики, которые подробно представлены в нашей работе [10, с. 292]. Эти понятия являются математическими моделями процессов действительности и современного производства: экономических, физических, химических. В качестве средств структурирования и построения моделей инвариантов рассматриваемых систем понятий нами использовались логико-математический, системно-структурный и системно-деятельностный подходы, а также концептуальные схемы математики, разработанные известными методологами науки А. А. Столяром и Л. М. Фридманом [7; 17].

Качественными критериями структурирования и конструирования моделей систем понятий являются:

1. Научность (соответствие в определенной степени школьных понятий и их систем научным).
2. Изоморфность (сохранение в модели основных компонентов и связей, присущих исходной системе понятий).
3. Системность (отражение в модели ведущих функций системы).
4. Наглядность (выделение и представление всей внутренней структуры рассматриваемой системы понятий).

В составе системы понятий выделяют объяснительную и прагматическую части: инвариантное ядро, сферу, периферию [9]. Поэтому при выделении инвариантов системы понятий мы исходили из: 1) уровневого и многоэтапного характера системы понятий; 2) деления содержания инварианта на теоретическое ядро, сферу и периферию.

Теоретическое ядро понятий отражает всеобщие признаки и отношения обобщаемых объектов, которые являются генетически исходными для развертывания и конкретизации всей совокупности знаний, составляющих систему. Сфера отражает специфические свойства и отношения объектов. Периферия отражает индивидуальные признаки понятий, обеспечивает конкретное проявление всеобщих и особенных свойств и отношений в их единстве, связь теоретических знаний с реальной действительностью.

Модели содержания систем фундаментальных математических понятий используются в процессе обучения математике в качестве:

1. Средства выделения сущностных и важных в теоретическом и практическом отношении признаков и связей объектов.
2. Формы связей содержательного и наглядно-образного компонентов в процессе формирования математических понятий.
3. Основы для установления внутрисистемных, внутриспредметных, межсистемных и межпредметных связей.
4. Основы для формирования творческого мышления учащихся.
5. Базы для формирования таких видов деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему теоретических знаний и обеспе-

ровоззренческое, теоретическое и прикладное значение. Иерархическую структуру этих систем понятий сложно отнести полностью к линейным или концентрическим в дидактическом понимании таковых применительно к учебному материалу [5; 9]. Структуры таких систем понятий ближе к блочно-иерархическим. Логическая последовательность изучения отдельных элементов и связей внутри таких систем понятий также не имеет выраженного линейного характера, так как в них одно понятие выражается через другое, генетически связанное с ним. Это вносит в линейную схему их изучения разные ответвления, отражающие концентрический характер познания взаимосвязанных и взаимозависимых понятий.

Локальное структурирование систем фундаментальных математических понятий, имеющих иерархически сложные структуры, направлено на выделение инварианта (общей, неизменной части) этих обобщенных знаний в виде блоков, несущих наибольшую научно-информационную и учебно-познавательную нагрузку, и их связей, обеспечивающих функционирование теоретических знаний на различных уровнях и этапах их формирования [5; 9; 10; 13; 16].

Нахождение инвариантов теоретических знаний путем выделения основных блоков (подсистем) понятий, обеспечивающих системность, действенность, обобщенность и интегративность систем понятий – главная цель локального структурирования.

Выполненные теоретические исследования [5; 6; 8; 14; 15] позволили нам выделить и представить задачи локального структурирования:

1. Анализ содержания, связей и отношений совокупности математических понятий, включаемых в определенную систему.

2. Объединение отдельных математических понятий в блоки (подсистемы), несущие основную содержательную, логическую и системообразующую нагрузку и обеспечивающие ведущие функции системы: обобщающую, систематизирующую, эвристическую, прогностическую. Установление иерархии понятий как в системе, так и в подсистемах.

3. Установление условий функционирования данной системы понятий в обучении математике, ее внутрисистемных, внутрипредметных, межсистемных и межпредметных связей.

4. Построение моделей инвариантного содержания систем понятий, которые отражают их структуру и являются определенными ориентирами для управления процессами формирования и дальнейшего развития систем понятий в обучении.

Локальное структурирование базируется на важнейших положениях теории познания и отражает следующие психолого-педагогические принципы: 1) системность, целостность, обобщенность, полифункциональность фундаментальных понятий школьного курса математики; 2) взаимосвязь многоаспектной природы фундаментальных математических понятий с их системно-деятельностной сущностью, что способствует формированию и по-

Содержание системы понятий «Уравнения и неравенства» составляют два взаимосвязанных и взаимозависимых блока (подсистемы). В первый блок (теоретическую подсистему) входят математические факты: понятия выражения с переменной, равенства с переменной, функции, ОДЗ функции, различные свойства функции (монотонность, четность, нечетность, периодичность и др.). Понятия функции и свойства функции составляют содержательную основу процесса решения следующих видов уравнений и неравенств: иррациональных, показательных, логарифмических, показательно-логарифмических, с модулем, с параметром, тригонометрических, а также доказательство неравенств (алгебраических и трансцендентных).

В экспериментальном обучении каждый из этапов процесса решения полностью раскрывался перед учащимися. Большое внимание уделялось доказательству тригонометрических неравенств, ибо, этот вопрос имеет большое теоретическое и оптимизационно-прикладное значение [11; 12].

Во второй теоретический блок входят понятия логического следования и логической равносильности. Этим понятиям в школьном курсе уделяется очень мало внимания, что отрицательно сказывается на: 1) умении логически мыслить; 2) выделении главного и второстепенного; 3) умении делать аргументированные выводы.

Взаимосвязи между представленными блоками выражают структуру теоретического ядра и являются одновременно исходным генетическим отношением для развертывания всей совокупности знаний методом восхождения от абстрактного к конкретному.

В экспериментальном обучении формированию представленных подсистем понятий у учащихся уделялось большое внимание, что способствовало установлению содержательных, процессуальных и функциональных связей между уравнениями, неравенствами, функциями, методами их решения, исследования и доказательства, а в целом способствовало формированию на достаточно высоком научно-теоретическом уровне системы «Уравнения и неравенства».

Внутреннюю организацию системы понятий «Уравнения и неравенства» мы рассматриваем как инвариант системы, что в свою очередь, позволило сконструировать модель содержания данной системы понятий (рисунок). Сконструированная модель представляет собой абстрактно-общий инвариант системы, включающий важнейшие содержательные компоненты и логико-структурные связи.

Проведенные нами теоретико-экспериментальные исследования показали, что реализация представленной модели в учебном процессе позволяет учитывать логико-познавательную природу и функции, закономерности формирования и интеграции математических понятий. Особенностью этой модели и аналогичных ей являются обобщенность, системность и прогностичность.

чивают их применение в заранее установленных пределах (областях).

Обратимся к рассмотрению системы понятий «Уравнения и неравенства». Понятия уравнения и неравенства – это фундаментальные понятия в математической науке и в школьном курсе математики.

В математике в становлении и развитии этих понятий можно выделить три периода.

Первый период (XV–XVI вв.) – трактовка уравнений и неравенств как числовых равенств и неравенств соответственно. В данном периоде в трактовках понятий, в методах их решения можно выделить два аспекта: алгебраический и логический, при ведущей роли алгебраического.

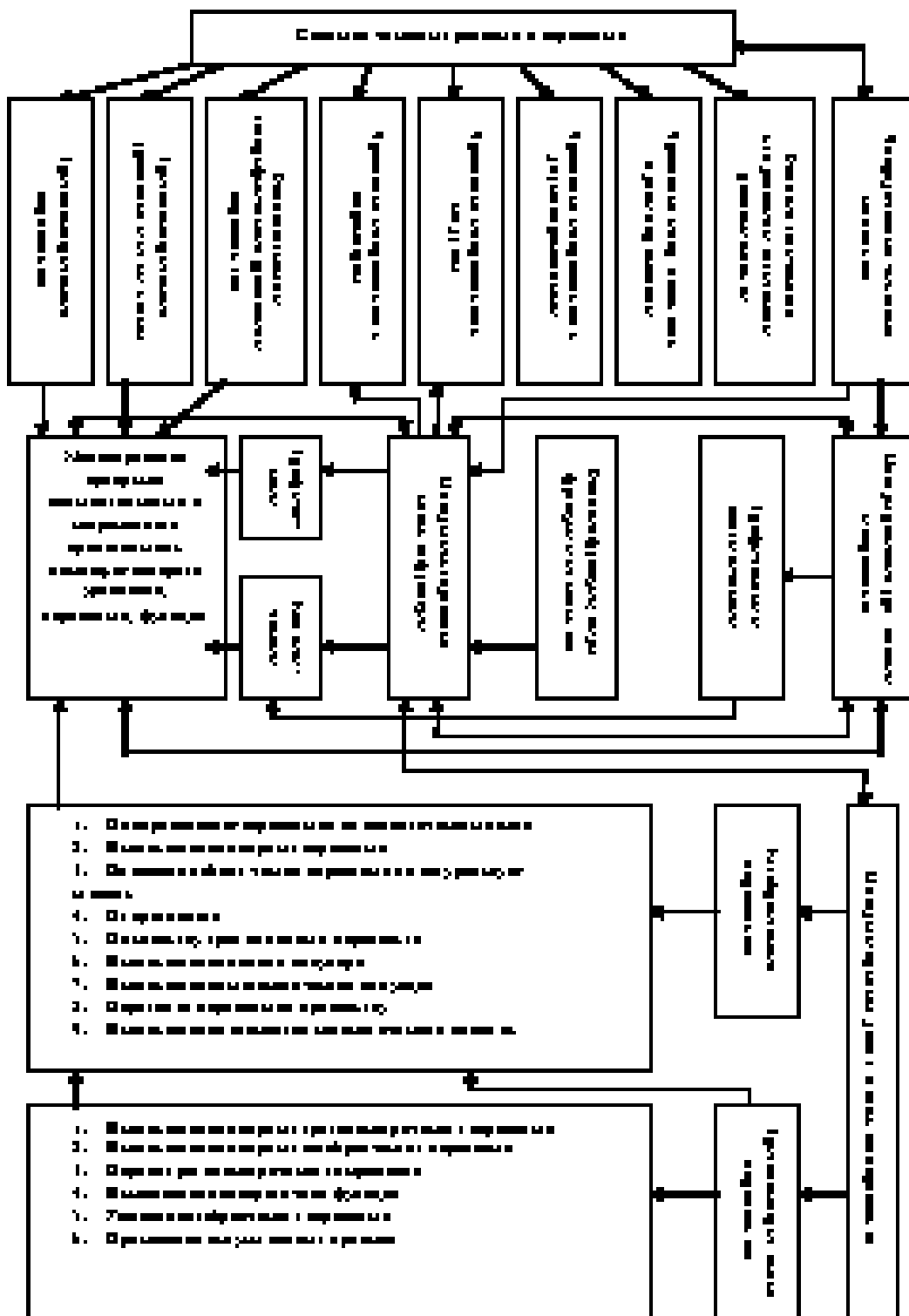
Второй период (XVII–XIX вв.) – функциональная (классическая) трактовка. В трактовках понятий уравнения (неравенства), в методах их решения, исследования и доказательства имели место три аспекта: алгебраический, логический, функциональный, при ведущей роли функционального.

Третий период (с XX в. по настоящее время) – современная или теоретико-множественная трактовка уравнений и неравенств. В этой трактовке имеют место три аспекта: алгебраический, функциональный, логический при большей актуализации логического.

Периоды, имеющие место в математической науке находят определенное отражение в действующих и экспериментальных учебниках математики при ведущей роли алгебраического аспекта. Недооценивание функционального и логического аспектов приводит к тому, что у учащихся не происходит формирование целостных, системных знаний, а следовательно, и таких качеств, как гибкость, осознанность, широта, глубина, критичность мышления.

При образовании системы понятий «Уравнения и неравенства» и последующем ее развитии все три аспекта должны активно функционировать, так как отражают всеобщие признаки системы, а также являются генетически исходными для развертывания и конкретизации всей совокупности понятий, составляющих систему. Они представляют теоретическое ядро системы знаний. Сферу данной системы представляют виды уравнений и неравенств, ведущую основу процесса решения или доказательства которых составляют свойства функции: область определения, свойство монотонности. Периферию данной системы представляют конкретные виды уравнений и неравенств, которые являются математическими моделями процессов реальной действительности [10; 11; 12].

Научной основой образования системы понятий «Уравнения и неравенства» в школьном курсе является понятие функции (или аналитического выражения). Ведущей идеей данной системы является процесс решения и исследования различных видов уравнений, неравенств и доказательство неравенств (алгебраических и трансцендентных). В оформленном виде система представляет собой многоэтапную и иерархически организованную систему обобщенных знаний.



Модель содержания системы понятий «Уравнения и неравенства».

Библиографический список

1. **Вахтомин, Н. Г.** Генезис научного знания: факт, идея, теория [Текст] / Н. Г. Вахтомин. – М.: Наука, 1973. – 286 с.
2. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 346 с.
3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Учительская газета. – 2002. – №31. – С. 26–30.
4. Научные подходы к обновлению общего среднего образования: Сб. науч. тр. [Текст] / гл. ред. Ю. И. Дик. – М.: РАО, 2001. – 251 с.
5. **Рузавин, Г. И.** Новый структурный подход к математике и некоторые проблемы ее методологии [Текст] / Г. И. Рузавин // Кн.: Закономерности развития современной математики. – М.: Наука. – 1987. – С.157–164.
6. **Сохор, А. М.** Логическая структура учебного материала [Текст] / А. М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 186 с.
7. **Столяр, А. А.** Методы обучения математике [Текст] / А. А. Столяр. – Мн.: Вышэйшая школа, 1978. – 251 с.
8. **Сухотин, А. К.** Гносеологический анализ емкости знания [Текст] / А. К. Сухотин. – Томск: ТГУ, 1968. – 203 с.
9. **Талызина, Н. Ф.** Формирование математических понятий [Текст] / Н. Ф. Талызина // В Кн.: Формирование приемов математического мышления. – М.: МГУ, 1995. – С. 13–28.
10. **Токарева, Л. И.** Концепция продуктивного функционирования математических понятий и их систем в современном обучении [Текст] / Л. И. Токарева // Вестник Челябинского госуд. пед. ун-та. – 2005. – № 10. – С. 287–299.
11. **Токарева, Л. И.** Формирование учебно-познавательной деятельности у учащихся при изучении темы «Тригонометрические функции, уравнения и неравенства» в 10 классе. [Текст] / Л. И. Токарева // Метод. пособие для учителей средних школ и студентов педуниверситетов. – Уфа.: Лаборатория школьной математики, 1993. – 183 с.
12. **Токарева, Л. И.** Методология формирования фундаментальных понятий и их систем в обучении математике [Текст] / Л. И. Токарева // Вестник Поморского ун-та. – 2006. – № 1 (9). – С.132–137.
13. **Tokarewa, L. I.** Praga nauczyciela matematyki nad kształtowaniem twórczego myślenia uczniów [Text] / L. I. Tokarewa // Kwartalnik Pedagogiczny, Rok XXX, Warszawa. – 1999. – S. 117–126.
14. **Уемов, А. И.** Системный подход и общая теория систем [Текст] / А. И. Уемов. – М.: Наука, 1978. – 272 с.
15. **Уман, И. О.** О способах структурирования знаний в учебном материале [Текст] / И. О. Уман // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1983. – № 1. – С. 15–32.
16. **Усова, А. В.** Проблемы теории и практики обучения в современной школе [Текст] / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 221 с.
17. **Фридман, Л. М.** Теоретические основы методики обучения математике [Текст] / Л. М. Фридман. – М.; Моск. психолого-социальный ин-т, Изд-во «Флинта», 1998. – 217с.

18. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с.

подготовку гуманитарно образованных чиновников, способных сохранять единство российской культуры;

- обеспечение адекватности содержания профессионального образования будущих менеджеров государственного и муниципального управления, основанного на лучших культурных образцах функционирования властных бюрократических структур, ожиданиям современного общества.

Реализация культуросообразного образовательного процесса предполагает формирование личности выпускника, не только осознающей свой высокий социальный статус, социальный престиж, но прежде всего ориентированной на понимание необходимости соблюдения и защиты национальных интересов, ментальных ценностей российского общества.

Исходя из понимания того, что менеджеры государственного и муниципального управления (государственные и муниципальные служащие) образуют особую статусную группу, занимающую привилегированное положение в российском обществе, следует предположить, что субъектами культуросообразного образовательного процесса должны стать специально отобранные для получения специфических знаний студенты, обладающие лично – значимой приверженностью к будущей публичной профессиональной деятельности, высокой культурой общего развития, стремящиеся к саморазвитию, самосовершенствованию, самостановлению. В противном случае усилия как организаторов образовательного процесса, так и профессорско – преподавательского состава оказываются бессмысленными. К сожалению, практика показывает, что современные подходы к отбору студентов – будущих менеджеров государственного и муниципального управления - не основаны на внимании к их задаткам и способностям. Проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов (87%), обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление», не осознают профессиональной и социальной значимости профессии чиновника, не готовы к эффективному исполнению ими современных профессиональных и социокультурных функций, что влечет негативные последствия для власти как таковой в условиях укрепления основ федерализма, преобразования на началах «высшей компетентности»

О. В. Фролов

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АКЦЕНТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Важным фактором успешной реализации задач административной реформы является правильная, педагогически обусловленная организация подготовки будущих менеджеров государственного и муниципального управления.

Подготовка специалистов – потенциальных носителей властных полномочий – с конца 90-х гг. XX в. ориентируется на социально – профессиональную компетентность; укрепляются связи образования и культуры; признается, что культура является определяющим условием реализации потенциала личности и общества, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизации; в образовательный процесс внедряются культуротворческие технологии.

Вступление России в Болонский процесс углубило требования к результату высшего образования, который формулируется в категории «компетенция/компетентность», отразившей суть новой парадигмы результата образования. Внимание представителей научно – педагогического сообщества сосредоточено на практике применения знаний, выработке операциональной и технологической составляющих, а не только на собственно теоретических знаниях; сложной интегративной (когнитивно – эмоциональной, ценностно – мотивационной, регулятивной) природе результата образования; на формируемости личного качества как сложного новообразования.

Компетентность, являясь сущностной характеристикой профессионала как человека культуры, актуализирует проблему определения стратегии в подготовке будущих менеджеров государственного и муниципального управления как субъектов культурно – исторического действия.

Поскольку профессиональная деятельность будущего менеджера любой сферы, в том числе государственного и муниципального управления, во всех проявлениях должна выступать как феномен культуры, нравственного отношения к управлению социальными процессами, к гражданскому обществу и, собственно, гражданам, образовательный процесс экономического вуза, по нашему мнению, должен быть построен на культурологических началах.

Основополагающими содержательными принципами культуросообразного образовательного процесса являются:

- социально – обоснованная необходимость подготовки менеджеров государственного и муниципального управления как субъектов культуры профессиональной деятельности;
- культурно - научно – образовательная возможность вуза осуществлять

приемов, принципов взаимодействия с властью, а также степень воздействия бюрократических жизненных и культурных идеалов на общество (народ). Национальный характер профессионального образования, вырастающий из культурно – исторических традиций взаимодействия народа и представителей профессионального сообщества чиновников, является одним из главных условий развития культуры профессиональной деятельности будущих менеджеров государственного и муниципального управления.

Цели, содержание, технологии и организация профессионального образования будущих менеджеров государственного и муниципального управления должны исходить из концепции национализации образования, предполагающей:

- трансляцию национальных управленческих культур и формирование национальной бюрократической ментальности;
- достижение европейского стандарта профессионального образования, основанного на опережающем развитии содержания обучения по отношению к практике профессиональной деятельности;
- формирование культуры межнационального профессионального общения, выполняющей функции развития личностных отношений между представителями профессиональных сообществ разных национальностей.

По нашему мнению, ведущими идеями национального профессионального образования будущих менеджеров государственного и муниципального управления должны стать:

- освоение национальной профессиональной культуры управления общественными отношениями и государством;
- ориентация студентов на культуру профессиональной деятельности как ценность;
- приобщение студентов к ценностям и идеалам мировой управленческой культуры;
- сохранение и приумножение позитивных образцов национальной культуры государственного управления.

Результатом культууроориентированного образовательного процесса, насыщенного эффективными образовательными технологиями, должно стать:

- научение будущих менеджеров государственного и муниципального управления пониманию кардинальных различий между историческими фактами и их временной интерпретацией, во многом обусловленной политическим влиянием на профессиональную публичную деятельность субъектов властных полномочий;
- принятие и творческое осмысление позитивных ценностей бюрократической культуры иных стран и народов;
- необходимость поиска в культурных образцах прошлого идей, образов, символов, обладающих вневременными ценностями, способных оказать помощь в разрешении современных социокультурных проблем;

сферы государственного и муниципального управления.

Наращивание культурного слоя современной цивилизации, в которой аппарат государственного управления обладает значительной властью, основанной на знании, а ценности статусной группы, занимающей господствующее положение в обществе, и представляющей его, оказывают существенное влияние на другие социальные слои, обращение к личности как ценности объективно требуют, чтобы одним из ведущих факторов формирования социально – профессиональной компетентности будущих менеджеров государственного и муниципального управления стала интеграция культурологического, аксиологического, системного и личностно – деятельностного подходов, выступающая в качестве методологии проектирования образовательной системы.

Использование интегративно – культурологического подхода в качестве методологического инструмента анализа самого образовательного процесса объясняется тем, что «ценности и нормы культуры создают атмосферу обращенности к личности, проникая во все структуры целостного образовательного процесса» [3, с. 37].

Интегративно – культурологический подход позволил выделить приоритетные направления:

- в организации образовательного процесса (гуманизация, аксиологизация, актуализация роли национальной культуры в формировании социально – профессиональной компетентности будущих менеджеров государственного и муниципального управления);

- исходные позиции (ориентации, личностные особенности, уровень культуры, нравственные качества субъектов образовательного процесса).

Интегративно-культурологический подход в формировании социально-профессиональной компетентности будущих менеджеров государственного и муниципального управления предполагает:

- утверждение европейских и национальных ценностей в культуре профессиональной деятельности потенциальных субъектов властных полномочий;

- возрождение прогрессивных бюрократических традиций;

- опору на основы гуманистического воспитания;

- корреспондирование прогрессивных образовательных технологий культурным ценностям современных административных структур;

- создание новых элементов бюрократической культуры.

Необходимо отметить, что любой субъект формируется в условиях национальной культуры, которая становится для него базисом для усвоения важнейших человеческих ценностей, для становления основ нравственности и духовности личности. Через национальную культуру человек приобщается к важнейшим духовным ценностям. Полагаем, что в образовательном процессе формирования социально – профессиональной компетентности будущих менеджеров государственного и муниципального управления необходимо учитывать систему характерных для данного народа средств,

- формирование и осмысление студентом своей субъектности, т.е. деятельное самосознание, понимание значимости личной инициативы как субъектно возможной основы профессионального существования.

Профессиональное существование возможно на основе профессиональных знаний, приобретаемых в процессе вдумчивого освоения студентами социально – профессионального опыта, основанного на ценностях, нормах и традициях национального государственного управления. Познавательная деятельность, т. е. деятельность по присвоению культурных образцов, всегда имеет две стороны: аксиологическую и гносеологическую, поэтому в формировании основ культуры профессиональной деятельности необходимо соотношение познавательного и гносеологического. Став объектом гностических потребностей, культура профессиональной деятельности подвергается активному воздействию познавательных потребностей студентов.

Итак, с позиций интегративно – культурологического подхода в формировании социально – профессиональной компетентности как результате освоения культуры профессиональной деятельности будущих менеджеров государственного и муниципального управления следует признать:

- социально - профессиональная компетентность представляет собой совокупность личностных и профессиональных ценностей, приобретаемых студентами в результате активного участия в культуроориентированном образовательном процессе;

- национальные традиции государственного управления приобретают для будущих менеджеров государственного и муниципального управления характер ценностей, обусловленных российской бюрократической ментальностью;

- культурно – исторической основой публичной профессиональной деятельности являются этнонациональные факторы, культурная самобытность, расширяющие возможности для всестороннего развития менеджера государственного и муниципального управления как субъекта культуры;

- культурные традиции в управлении государством обновляются и обогащаются в результате контактов носителей культурных образцов с традициями и ценностями других народов, поскольку культура – это всегда диалог, непрерывное условие постижения ценностей и традиций других.

Библиографический список

1. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Розин, В. М. Введение в культурологию / В. М. Розин. – Москва, 1994. – 327 с.
3. Соколова, Л. Б. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса / Л. Б. Соколова // Credo. – 1997. № 4. – С. 34–42.

• умение жить в культуре, лично проявляться в ней, мыслить, оценивать ситуацию, делать выбор [2].

Стремление к самоутверждению, самовыражению молодых специалистов дадут положительный результат только при условии соблюдения принципа органического сочетания профессионализма и высокой личной культуры, предполагающий широкий диапазон гуманитарных знаний, общения и интеллектуального поиска. Личностная культура может способствовать облегчению приспособления будущего менеджера государственного и муниципального управления к системе социальных ролей, прав, обязанностей и ответственности субъекта социума.

Адаптация как вхождение личности в соответствующую социальную и профессиональную роль, имеющую социокультурную направленность на публичную преобразовательную деятельность, включает в себя выработку нового стереотипа личности, обусловленного сформированностью культурных отношений, культурных норм поведения, культурных ценностных ориентаций. Адаптация личности студента – будущего менеджера государственного и муниципального управления – может выступить средством формирования социально – профессиональной компетентности при следующих условиях:

- сформированности у студента установки на культурное преобразование действительности с точки зрения позитивного начала власти;
- сформированности гуманистической направленности личности;
- ориентации студентов – будущих менеджеров государственного и муниципального управления на общечеловеческие и этнокультурные ценности;
- владении культурой межличностных и межнациональных отношений;
- сформированности установки на интеркультурное поведение.

В основу интегративно – культурологического подхода может быть положена Я – концепция, сущность которой заключается в совокупности всех представлений индивида о себе, включая убеждения, оценки и тенденции поведения в соотношении с нормами культуры.

По Р. Бернсу, Я – концепция – многокомпонентное образование. К психологическим компонентам относятся ощущение компетентности, собственной эффективности, личного влияния и своей моральности [1].

Следовательно, интегративно – культурологический подход в формировании социально – профессиональной компетентности будущего менеджера государственного и муниципального управления может быть реализован на основе Я – концепции, психологической основой которого являются:

- активная позиция студентов в освоении культуры профессиональной деятельности и создании ее новых элементов;
- осмысление студентом самооценности своей личности как профессионала для созидательной публичной деятельности по государственному либо муниципальному управлению;
- формирование студентом установки на самосовершенствование;

Опираясь на вышеизложенное, прежде всего, обратимся к анализу содержания понятий «стратегия», «педагогическая стратегия». Стратегия – категория, активно используемая в военной терминологии, означающая составную часть военного искусства, высшую его область. Стратегия рассматривается и как искусство руководства борьбой. Содержание понятия «стратегический» связывается не только с военным значением, но и отражает существенность, важность достижения общих генеральных целей на каком-либо этапе [3]. Естественно, что данное содержание может быть использовано в педагогике только в переносном смысле. Это обусловлено тем, что определяемое понятие в современной интерпретации имеет более широкое содержательное наполнение.

Известно, что современная педагогическая наука активно пользуется психологическими понятиями, в этой связи, мы посчитали целесообразным обратить внимание именно на содержательное толкование данного понятия, представленного в психологической справочной литературе. В Большом толковом психологическом словаре «стратегия» рассматривается так же в нескольких в смыслах. Во-первых, как искусное руководство, план поведения или действия, сознательно составленный набор операций для решения некоторой проблемы или достижения некоторой цели. Во-вторых, в психоанализе как бессознательная программа действий. В-третьих, в этологии и социобиологии как коллективная модель адаптивного поведения вида, например стратегия выживания. В этих трех интерпретациях достаточно различна роль сознания: если в первом случае имеется явная коннотация, что, стратегия осознана, то во втором случае анализируемое явление рассматривается как бессознательный процесс, а в третьем случае выделяется только поведенческий аспект. Особое значение для педагогики имеет та смысловая часть, в которой подчеркивается когнитивный и деятельностный аспекты содержания данного понятия.

Мы посчитали важным, для выработки собственно отношения к данному явлению, остановиться на некоторых сложных понятиях, отражающих сущность изучаемого процесса. Так, в Словаре - справочнике по научно-техническому творчеству нами обнаружено сложное понятие «стратегия семикратного поиска», рассматриваемая как метод технического творчества (разработана Г. Я. Бушем в 1964 г.). Данная стратегия предполагает про-

А. В. Андриенко

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ

Современная педагогическая наука характеризуется тем, что происходит расширение ее категориального поля. Все чаще используются категории, имеющие особый педагогический смысл, наполняемый изучаемые явления конкретным содержанием и ориентирующий педагога на действия, соответствующим образовательным целям. Это обусловлено тем, как отмечает В. В. Краевский, что активизируются междисциплинарные исследования, определяемые предметом конкретной монодисциплины. По мнению ученого, каждая категория должна выводиться из сложившейся и существующей системы, а не вводиться в нее заново [1]. Именно такой подход мы считаем наиболее продуктивным для современной педагогической науки, так как большинство категорий и понятий используются, с одной стороны, в контексте известных педагогических смыслов, с другой – отражают педагогическую действительность во всем ее многообразии и изменчивости.

Понятие – это форма абстрактного мышления, результат обобщения свойств единичных, конкретных предметов, явлений и выделение их существенных признаков [2]. В каждом понятии мы будем различать содержание (совокупность существенных признаков предмета, явления) и объем (множество предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию). Категория же – предельно широкое понятие, в котором отображены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира.

Обращаясь к анализу того, как идет формирование понятий (это сложный феномен) можно установить, что вначале человек замечает важные характеристики, а затем улавливает их логическую связь. Примерно то же самое происходит с педагогическими понятиями. Сначала накапливаются характеристики какого-либо явления, связанные с суждениями о нем, прослеживается логическая взаимосвязь между ними, в результате постепенного обобщения складывается понятие, которое приобретает все большую ясность и в котором явно выделены существенные признаки. При рассмотрении вопроса о понятиях В. В. Краевский подчеркивает необходимость соблюдения некоторых правил, относящихся к логике научного изложения. К этим правилам он относит, прежде всего, следующие: основные понятия должны быть явно и ясно определены; при оценке истинности суждений следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто эти суждения высказал, нельзя их подменять своими представлениями, при этом выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

общечеловеческие ценности, приобщить к культуре, научному творчеству, обогатить опыт самореализации, оказать педагогическую поддержку и др. Таким образом, фактически, можно избрать множество стратегий, но самое главное заключается в том, чтобы искусно сконструировать педагогическую деятельность в соответствии с генеральной целью.

Педагогические стратегии различаются по смыслу, содержанию и средствам реализации. Обратимся к анализу исследований, в которых охарактеризованы разные типы и виды стратегий.

Прежде всего, остановимся на стратегиях обучения. Н. С. Лейтес в своей работе «Психология одаренности детей и подростков» к основным стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относит ускорения и обогащение, которые имеют ряд конкретных форм. Ученый отмечает, что ускорение не является универсальной стратегией и связано с изменением скорости обучения, а не содержания, не того чему учат. При этом ускорение способствует развитию интеллекта и не вредит общению (проблемы общения могут быть и без ускорения), однако нагрузки должны соответствовать возможностям и физическому состоянию детей. Ученым выделяются особые требования при использовании ускорения: учащиеся должны демонстрировать интерес и повышенные способности в той сфере, где будет использовано ускорение; проявлять зрелость в социально-эмоциональном плане. Он отмечает, что эта стратегия хороша для обучения детей со способностями к математике и иностранным языкам и другим наукам. В качестве тактик рассматриваются перевод ребенка через класс, создание профильных классов, специализированных школ, организация курсов по выбору.

Анализируя стратегии, Н. С. Лейтес отмечает, что стратегия обогащения появилась как альтернативная стратегии ускорения, позволяющая ребенку созреть эмоционально в среде сверстников, одновременно развивая свои интеллектуальные возможности. Такое представление об обогащении сохраняется у большинства современных ученых педагогов и психологов. В некоторых случаях обогащение дифференцируется на горизонтальное и вертикальное. Вертикальное предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета и поэтому его иногда называют ускорением. Горизонтальное обогащение направлено на расширение области знаний, то есть ребенок получает дополнительный материал, большее внимание уделяется развитию мышления, креативности, самоподготовке. Данная стратегия включает несколько направлений – расширение кругозора, знаний об окружающем мире, самопознание, овладение инструментарием получения знаний. С точки зрения ученого важное значение приобретает обогащение, ориентирующее на развитие умственных процессов [4].

Интересен подход Н. С. Лейтеса к направленности обогащения на развитие творческого мышления. В этой связи ученый рассматривает занятия

хождение семи последовательных стадий конструирования для создания изобретений (сравните – конструирование эффективного образовательного процесса, результата – *примечание наше*). В интерпретации данной стратегии мы остановимся только на некоторых ее характеристиках, не искажая смысл автора. На первой стадии анализируется проблемная ситуация и общественные потребности в разработке какой-либо технологии, что позволит сформулировать исследовательскую задачу. Вторая стадия связана с анализом аналогичных задач в прошлом, при этом определяются актуальные и главные функции конструируемого объекта или системы. Третья стадия направлена на уточнение задачи с учетом функций системы. На четвертой стадии выдвигаются различные идеи, направленные на достижение оптимального результата, выбираются и используются эвристические средства. На пятой стадии налагаются определенные ограничения на выбранные решения и видоизменяются варианты реализации функций. На двух последних стадиях дается оценка вариантов, выбираются наиболее рациональные из них для усовершенствования изобретения.

Таким образом, данное сложное понятие рассматривается с точки зрения процессуально-деятельностного подхода и вполне может быть применимо к педагогическому исследованию, если рассматривать конструирование какого-либо педагогического явления (например, содержания, процесса, технологии и т. д.).

Таким образом, мы видим, что содержание понятия «педагогическая стратегия» указывает на соответствующую генеральную цель, процессуальность, и средства ее достижения. Необходимость генеральной (общей) цели как стратегического ориентира определена потребностью выбора конкретного направления педагогической деятельности, что обеспечит выбор принципов, содержания, реализацию условий. Так, например, от этого зависит характер воспитания (авторитарный, личностно-ориентированный).

Посредством педагогических стратегий развертываются процессы становления, формирования, развития, воспитания личности. Попытаемся провести некоторые аналогии между этими явлениями. Так, воспитание рассматривается как процесс передачи жизненного опыта старших поколений младшим. Если не обращать внимание, что данное описание подменяет собственно воспитание социализацией, то возникает правомерный вопрос с помощью чего реализовать процесс передачи и достичь эффективного результата. Решение данных вопросов связано с выбором конкретных стратегий, например, просветить личность в различных областях знаний, обучить ремеслу, профессии, правилам жизни, сформировать качества, привычки и т. д. Данные стратегии предписывают педагогу выполнение ряда внешних воздействий, имеющих только косвенное отношение к внутреннему миру личности. Если же воспитание приобретает значение жизнестроительства (в гуманистической педагогике), то базовыми ценностями становятся человек, культура, социум. Соответственно избираются несколько иные стратегии, например, ориентировать на

Проведенный выше анализ подходов Н. С. Лейтеса, Дж. Рензулли, А. И. Савенкова к обогащению указывают на то, что ученые рассматривают эти стратегии в контексте обучения одаренных детей.

Несколько иные исследования проведены М. А. Холодной, ученый, исследуя психологию интеллекта и интеллектуальное воспитание личности в условиях современного школьного образования, рассматривает последнее как процесс обогащения индивидуального ментального опыта. Она утверждает, что одной из важнейших задач современной школы является интеллектуальное (умственное) воспитание учащихся. Основная функция учителя раньше заключалась в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов познания), в настоящее время он скорее должен реализовать функции проектирования хода индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного ребенка [6].

М. А. Холодная в подтверждение своей точки зрения обращается к выводам Дж.Хазарда. Противопоставляя традиционное образование гуманистическому, он выводит основное различие между ними, которое состоит в том, что в традиционном образовании внутренний опыт воспринимается как несоответствующий требованиям школьного обучения, тогда как в гуманистическом образовании рассматривается как контекст обучения (поощряется интуитивность, выражение чувств, фантазии и другое) [Цит. по М. А. Холодной, 1997]. В результате анализа названных выше различий, М. А. Холодная приходит к логическому заключению, что «интеллектуальное воспитание учащихся, основанное на обогащении их индивидуального ментального опыта с учетом своеобразия его состава и строения, как можно надеяться, станет одной из приоритетных задач будущей антропоцентричной школы» (Там же, с. 298). Далее она характеризует «обогащающую модель обучения», ключевым элементом которой является «индивидуальный ментальный опыт». В контексте данной модели происходит «выстраивание» с помощью определенного учебного материала «арсенала субъективных средств продуктивного интеллектуального отношения к действительности» (Там же, с. 311). Таким образом, М. А. Холодная считает, что в рамках «обогащающей модели» преподавания необходимо помочь ребенку выстроить свой собственный ментальный мир, а далее он самостоятельно сможет «решить, над чем и как он будет думать» (Там же, с.313). В заключение анализа идей М. А. Холодной мы представляем содержание ею сформулированного понятия «обогащение» как «накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым понятием, расширение возможных ракурсов осмысления его содержания (за счет включения разных вариантов его интерпретации, увеличение числа варьирующих по степени существенности признаков, наращивания межпонятийных связей, использование альтернативных контекстов его анализа и так далее» (Там же, с. 332).

На наш взгляд, еще одной важной педагогической стратегией является

по решению проблем, включающие такие техники как мозговой штурм в различных вариантах, синектику. Занятия, ориентированные на развитие личностных характеристик творцов, с точки зрения ученого, могут включать упражнения на релаксацию, медитацию, визуализацию и так далее.

Особое внимание ученый уделяет программам обогащения, ориентированным на дополнительный материал и более сложное содержание. Фактически такое обогащение направлено на увеличение знаний в конкретной области. В качестве форм обогащения выступают миникурсы по темам, проблемам, развитию конкретных навыков, требующие междисциплинарного подхода, а так же кружки, факультативы.

Рассматривая некоторые организационные формы обогащения, Н. С. Лейтес останавливается на центрах обогащения, школьной библиотеке, летних и зимних интенсивных школах, в которых реализуются программы на расширение кругозора, самопознание, углубленное изучение предмета (погружение в предмет) (Там же, с. 192–195).

Рассматривая достоинства и недостатки стратегий обогащения и ускорения, ученый делает, на наш взгляд, очень важный вывод о том, что эти стратегии могут переходить одна в другую в зависимости от поставленных целей и задач. Однако выделение этих стратегий позволяет яснее понять чего мы хотим добиться и какие формы воплощения этих стратегий целесообразнее использовать. Таким образом, Н. С. Лейтес выделяет следующие виды стратегий: ускорение и обогащение, каждая из которых дифференцируется на горизонтальную и вертикальную и соответственно возможно выделить обогащение по горизонтали и вертикали, ускорение по горизонтали и вертикали.

В соответствии с целями и задачами данного раздела мы считаем необходимым остановиться на модели обогащения Дж. Рензулли. Данная модель включает три типа обогащения. Обогащение первого типа – общая ориентировочная деятельность, включает ряд занятий, направленных на то, чтобы помочь учащимся соприкоснуться с новыми темами, идеями, областями знаний. При этом главной задачей для этого типа является выявление и развитие интересов. Второй тип обогащения связан с формированием и развитием умений и навыков. Третий тип обогащения предназначен для удовлетворения специфических потребностей детей и предполагает решение задач, связанных с тем, чтобы помочь ребенку применить знания, творческие идеи, способствовать развитию умений самостоятельно планировать, развитию уверенности и так далее. Первый и второй тип обогащения в отличие от третьего предназначены для всех учеников. За счет этого снижается напряжение, так как отношения между участниками образовательного процесса становятся более благожелательными. Третий тип обогащения, как правило, предназначен для личности с высоким умственным потенциалом и стремящихся к самостоятельной работе (Там же, с199–201). Сходные идеи на предмет обогащения высказывает А. И. Савенков [5].

и самоуправления; организации и самоорганизации) и стихийными. Если в основе классификации будут лежать функциональные особенности педагогической деятельности, то можно выделить стратегии регуляции и саморегуляции, организации и самоорганизации. Относительно активности субъектов образовательной деятельности могут быть выделены стратегии обучения и учения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, управления и самоуправления, организации и самоорганизации и другие.

В целом в педагогике можно выделить множество стратегий разного уровня, как глобальные, так и конкретно процедурные. Например, к социально-педагогическим стратегиям можно отнести стратегии поддержания, преодоления и защитные стратегии, которые направлены на активизацию методов и приемов «снятия» трудностей, тревожности у детей и т. д.; стратегии приспособления, ориентированные на установление контакта со средой, другими людьми; манипулятивные стратегии, например, пропаганда, внушение и другие. В настоящем разделе монографии мы не претендуем на то, чтобы охарактеризовать все стратегии (да в этом нет необходимости), а стремились лишь привлечь внимание исследователей к данной проблеме в целом и конкретно к одной из стратегий – стратегии приобщения.

М. А. Слеменев, рассматривающий научную, творческую деятельность в двух ракурсах, обращает внимание на статистическую (со стороны конечных результатов) и динамическую (со стороны процесса их достижений) стороны научной деятельности. Исследование науки с точки зрения ее готовых продуктов показывает, что «... наиболее типичными признаками научного творчества являются новизна и социальная ценность получаемого знания. На этом основании научное творчество обычно определяют как познавательную деятельность по производству новой, общественно значимой информации... Ссылка на новизну знания предполагает исключение из области творчества репродуктивных познавательных действий, связанных с освоением конкретным субъектом ранее добытых обществом знаний. Указание же на социальную ценность нужно для того, чтобы провести разграничительные линии между научным творчеством, в процессе которого получается объективно-истинная информация, и «антитворчеством», «лжетворчеством», «мифотворчеством», сдерживающими научный, а тем самым общественный прогресс» [7].

В процессе анализа различных проблем, связанных с научно-исследовательской деятельностью и творческим отношением к ней, нами проанализированы основания теории креатологии Д. Н. Савченко. В качестве основных теоретических обоснований креатологии выступают концептуальная модель механизма эволюционной диагностики и моделирование потенциала личности студента в научной деятельности; модель управления научным потенциалом исследователя; исследование интуиции и бессознательного психического в процессе научного творчества [8].

Другие акценты расставлены в анализе научного творчества учеными, ис-

приобщение. Логика нашего рассуждения относительно данной стратегии состоит в следующем. Если исходить из сущностного понимания педагогики В. В. Краевским, который рассматривает ее как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества, то такую деятельность можно обозначить как целенаправленную социализацию личности, а приобщение как педагогическую стратегию, реализация которой приведет к тому, что ученик будет не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе, но и действовать самостоятельно. Приобщиться – это значит овладеть чем-либо (действиями, способами деятельности, эвристиками). Фактически, в результате реализации данной стратегии, происходит становление человека готового к «свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию, самостоятельному компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни» [1]. И все это за счет приобщения.

Ценностно – смысловым содержанием отличается стратегия ориентации. Понятие «ориентация» активно используется в педагогике и в образовательной практике: ценностные ориентации, профессиональная ориентация, жизненные ориентации, ориентация на цель и другое. Чаще всего это понятие в психологии используется в коннотации «установка». Этот термин употребляется в педагогике в случаях, когда речь идет о тенденции осведомить, оказать помощь в осмыслении чего-либо и активизировать определенную предметную деятельность. Как педагогическая стратегия «ориентация» затрагивает познавательную, эмоционально-мотивационную и деятельностьную сферы личности и предполагает комплекс мероприятий, ознакомительного, рекомендательного характера, направленных на определенный результат (направленность личности, отношение к действительности и так далее).

Конкретизируя свое отношение к исследуемой проблеме, мы пришли к необходимости классификационные признаки соотнести с конкретными стратегиями. Остановимся на классификации стратегий по смыслу. Так как смысл отражает внутреннюю, глубинную основу любой вещи или явления, его суть, ядро, то смысловой единицей стратегий могут быть цель, педагогические ценности и другое. В соответствии со смыслом, который вкладывается в образовательный идеал, стратегии могут быть формирующего, развивающего, поддерживающего, ориентирующего типов.

В соответствии с направленностью стратегий на развитие различных сфер личности можно выделить познавательно-когнитивные, организационно-деятельностные, эмоционально-личностные стратегии. По характеру образования – личностно-ориентированные и формирующие. По средствам реализации стратегии могут быть организованными (стратегия управления

по его содержательной части. Знание считается новым, если оно поставляет ранее неизвестную обществу информацию о строении, функционировании материального и духовного мира» [12, с. 86–90].

На наш взгляд, связывать научное творчество лишь с расширением и углублением содержательных аспектов недостаточно. К результатам научного творчества можно отнести информационную ценность знаний, усовершенствование приемов фиксации старого материала, личностный рост исследователя, формирование психологической готовности к приему, пониманию новых знаний и так далее.

Обращается также внимание на то, что индивидуальная и коллективная, групповая научно-исследовательская деятельность может охватывать прикладные и фундаментальные исследования, направленные на получение новых знаний, ориентированных на потребности пользователей воплотить разработки в промышленность и сферу услуг.

В. А. Крутецкий выделил следующие общие свойства, необходимые для успешной научно-исследовательской деятельности. Во-первых, активное, положительное отношение к науке, склонность заниматься ею, переходящую на высоком уровне развития в страстную увлеченность. Во-вторых, трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, устойчивые интеллектуальные чувства. В-третьих, наличие во время научно-исследовательской деятельности благоприятных психических состояний. В-четвертых, определенный фонд знаний, умений, навыков в соответствующей области науки.

Большую роль в успешной научной деятельности личности ученые отводят мотивации этой деятельности. Эта движущая сила на разных уровнях имеет разное название – любознательность, познавательный интерес, жажда знаний, страсть и так далее. Страстная устремленность в область познания, установка на творчество определяют главное направление научно-исследовательской деятельности лицеиста. Целеустремленность предполагает умение правильно организовывать и распределить во времени свой труд, видеть перспективу работы, ее последовательные этапы. Целеустремленность лицеиста становится особенно продуктивной, когда перерастает в страсть. И. П. Павлов в своем письме к молодым ученым писал: «Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в своей работе и в ваших исканиях». К. А. Гельвеций также отмечал, что только сильные страсти рождают великих людей.

Проникновение в мир неизвестного, раскрытие глубокой гармонии и удивительного разнообразия явлений, восторг перед открывающейся красотой познания закономерностей, ощущение силы человеческого разума, сознание растущей власти, которую человек благодаря науки приобретает над природой и обществом, порождает богатую гамму чувств и сильнейших человеческих переживаний, глубоко входящих в процесс творческих исканий ученых:

следующими значение интуиции личности в процессе научного исследования. Это одна из самых сложных проблем в психологии и педагогике. Зарубежные психологи и специалисты по эвристики уделяют интуиции ученого большое внимание. Еще А. Пуанкаре [9] заявил, что успех научного творчества зависит от интуиции. Эту точку зрения разделяют отечественные и зарубежные специалисты в области творчества (Б. М. Кедров, А. Н. Леонтьев, А. Ньюэлл, Г. Л. Саймон, Д. Шоу, А. Эйнштейн, М. Г. Ярошевский и др.).

Особый интерес в поле этого подхода для нас представляет позиция В. Р. Ириной и А. А. Новикова, связанная с пониманием специфики научного творчества: результат как продукт научного творчества, с их точки зрения, может быть повторим, а вот процесс научного творчества, как и процесс художественного творчества, – индивидуален, оригинален и неповторим. Неповторимость – необходимый компонент научного творчества, даже если продукт его окажется ложным. Принципиально новое научное знание, по их мнению, отличается от научного знания вообще не только своей новизной, но и оригинальностью, неповторимостью способов и методов его получения. Таким образом, «Научное творчество – наивысший акт познания, характеризующийся оригинальностью, неповторимостью способов получения принципиально нового научного знания и повторимостью их результатов, акт, в основе которого лежит процесс преобразования интуитивного знания», – считают В. Р. Ирина и А. А. Новиков [10].

Мысли о научном творчестве как источнике вдохновения, эстетического удовлетворения, радости не раз высказывали Ч. Дарвин, А. Эйнштейн и многие другие крупнейшие ученые. Получая ни с чем не сравнимое удовлетворение от процесса и особенно от завершения напряженной и часто тяжелой поисковой работы, ученые совершают подвиги именно под воздействием этого духовного фактора. Из того, что эстетический элемент науки играет важную роль в создании атмосферы творческого подъема, не следует, что этот фактор составляет главную движущую силу творческого процесса.

Однако не следует думать, что для продуктивной научной деятельности достаточно иметь богатую фантазию и хорошую интуицию. Так, по мнению И. М. Гуткиной, И. П. Ивановской [11], необходима целенаправленная подготовка к научно-творческой деятельности, в том числе приобщение к исследовательской. При этом рассматривают цели, задачи, содержание подготовки, методы, средства и их связь с внешней средой (например, с довузовской подготовкой к научно-технической деятельности). Особой эффективной формой научно-исследовательской работы, на их взгляд, является научно-учебно-производственные комплексы, где на первое место поставлена наука, а учебный процесс, практическая подготовка и организация научно-технического творчества как бы погружены в научные исследования.

Рассматривая соотношение творчества и знания в науке со стороны конечных результатов, новизну продуцируемого знания обычно оценивают только

ливается в мотиве ее связью с другими элементами подструктуры мотива.

На значение самообразования и самовоспитания в развитии творческой личности, способной к научно-исследовательской деятельности указывают многие исследователи. Люди нового века, с новыми личностными качествами, понимающие ценность и необходимость научных знаний, должны уметь не только адаптироваться к новым условиям, но и, проявляя творческую активность, развивать свой творческий потенциал, повышать уровень своих знаний, заниматься самообразованием и самовоспитанием

В рамках нашего исследования интересна позиция П. Ф. Каптерева [14], считающего, что для самообразования важно воспитывать в личности интерес к какой-либо частной области знаний, так как нельзя найти такого человека, которого не влекло бы ни к какой теоретической области, который был бы совершенно равнодушен к всевозможным областям знаний. С этой точки зрения интерес к науке, с одной стороны, стимулирует самообразовательную деятельность личности, с другой, самообразование расширяет научные знания и активизирует научно-исследовательскую деятельность человека.

Библиографический список

1. **Краевский, В. В.** Воспитание или образование // Педагогика. – №3, 2001. – С.3-10.
2. **Дьяченко, М. И.**, Кандыбович, Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998.
3. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1981.
4. **Лейтес, Н. С.** Умственные способности и возраст. – М., 1971. – 280 с.
5. **Савенков, А.И.** Программа домашнего исследовательского обучения // Народное образование. – 1999. – № 10. – С.299–303.
6. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Барс, 1997. – 392 с.
7. **Приходько, П. Т.** Пути в науку. Беседы по организации труда начинающих исследователей. – М., 1973.
8. **Савченко, Д. Н.** Методология исследования системы «креативная личность – интеллектуальный потенциал общества» (основания креатологии). // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сб. науч. тр. – М.: НИИВШ, 1990. – 172 с.
9. **Poincare, H. L**“invention mathematique. Vol.6. «Revue de Mois». 1908.
10. **Ирина, В. Р.**, Новиков А. А. В мире научной интуиции. – М.: Наука, 1978.
11. **Гуткина, И. М.**, Ивановская, И. П. Отношение студента к научно-исследовательской работе как один из показателей творческих качеств личности // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сб. науч. тр. – М.: НИИВШ, 1990. – С.46–53.
12. **Слеменев, М. А.** Свобода научного творчества / Науч. редактор Д.И. Широков. – Минск.: Наука и техника, 1980. – 240 с.
13. **Maslow, A.** Motivation and Personality. N.Y. 1954. – 400p.
14. **Слободчиков, В. И.**, Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии.

удовлетворение, восхищение, восторг, удивление (с которого, как говорил Аристотель, начинается всякое познание).

В условиях научно-исследовательской деятельности в качестве мотивов могут выступать как непосредственный интерес к задаче в процессе учения, так и осознание важности получаемых знаний в жизни сегодня и в будущем, стремление утвердиться среди товарищей, испытать и проявить свои способности, утвердиться в иерархии социальных отношений в коллективе, получить одобрение взрослых субъектов.

Для многих прогрессивных ученых важным стимулом научно-исследовательской деятельности служит польза, которую они могут принести обществу, Родине. Кроме внутренних мотивов существуют и внешние. Под внешними мотивами понимают стремление к материальным выгодам, к обеспечению своего приоритетного положения в научном обществе. К внешним мотивам относят также «давление обстоятельств», наличие проблемной ситуации, предъявление задач кем-то и так далее. К внешним мотивам некоторые зарубежные ученые относят также конкуренцию, стремление превзойти коллег, соперников и так далее. Как неудовлетворенность своим положением, так и стремление к самовыражению, самоактуализации могут служить стимулами поведения одного и того же человека.

Между внутренней и внешней мотивацией складываются сложные взаимоотношения. Внешняя мотивация служит двигателем научной деятельности только посредством внутренней мотивации, поскольку на преимущества, выраженные в терминах внешней мотивации (приоритет, слава, материальное вознаграждение и так далее), ученый вправе претендовать лишь после открытия, получения новых фактов, к которым невозможно прийти без стимулирующего и направляющего действия внутренних мотивов, создаваемых предметно-логической структурой задачи.

По мнению А. Маслоу, истинное удовлетворение человек получает только при реализации потребности в творчестве и самоактуализации. Именно в этом случае он становится самим собой, индивидуальностью, достигает собственного совершенства, самовыражения. Удовлетворение потребности к самоактуализации, зависящей от удовлетворения эстетических, когнитивных потребностей и потребностей в самореализации, не связано с какой-либо нуждой, восполнением какого-либо недостатка. Это созидательная творческая деятельность, она не восполняет что-то, а создает новое в человеке, предстает как экспрессия, рост и развитие человека [13].

Подводя итог анализу мотивационной функции научно-исследовательской деятельности, необходимо отметить, что в качестве мотивов этой деятельности могут выступать знания, связанные с проблемностью, аффективностью, волевой и смысловой характеристикой субъекта, эмоциональные отношения, способные побуждать к этой деятельности. Мы согласны с мнением А. Н. Леонтьева, что и сам мотив как комплексный побудитель и регулятор научно-исследовательской деятельности обладает когнитивной функцией, она уси-

Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.

нальной надежности педагога нами понимается отклонение структуры и функций педагогического труда от нормы.

Конкретизация проблем, возникающих при изучении нарушений профессиональной надежности педагога, требует выявления форм их проявлений. Как показывает анализ литературы, при описании отклоняющихся от нормы явлений профессионального труда исследователями используются различные понятия: «отказ», «сбой», «ошибка», «деформация», «конфликт», «заболевание» и др.

Понятие «отказ» относится к числу фундаментальных понятий теории надежности. «Русский толковый словарь» дает определение отказа как «сущ. от отказать – перестать действовать вследствие порчи» [10, с. 400].

В инженерной психологии выделяются характерные для отказа от деятельности признаки: 1) полная или частичная потеря работоспособности; 2) несвоевременность действий; 3) недостижение цели деятельности. Нередко используется «внутренний» функциональный признак, который определяется субъективной причиной отказа – психическим и физиологическим состоянием субъекта профессиональной деятельности. Так, В. Д. Небылицын определяет отказ оператора как действие, ведущее к ухудшению рабочего процесса, как прекращение работы вследствие негативного развития органического или функционального процесса в различных сферах психики [15]. Г. С. Никифоров понимает отказ как невыполнение человеком предписанных ему действий или несоответствие качества их выполнения уровню, необходимому для достижения цели деятельности [16].

В доступной нам литературе понятие «отказ педагога от деятельности» не обнаружено. Обобщая представления разных авторов о сущности понятия «отказ», *профессиональный отказ педагога* можно определить как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в невыполнении педагогом

О. Л. Осадчук

НАРУШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕДАГОГА

В педагогической теории и практике имеет ценность не только положительный, но и отрицательный опыт, в связи с чем необходимо более глубокое изучение негативных проявлений профессиональной активности педагога, к числу которых относятся нарушения профессиональной надежности.

Под *профессиональной надежностью педагога* нами понимается его *интегративное профессиональное качество, характеризующее способность сохранять нормативно заданные параметры педагогического труда независимо от складывающихся условий*. В теории педагогики и психологии вопрос о нарушениях профессиональной надежности педагога до настоящего времени остается неразработанным. Мы столкнулись с фактом отсутствия в научной литературе понятия «нарушение профессиональной надежности педагога». Этот факт обуславливает необходимость разработки определения данного понятия.

В «Русском толковом словаре» понятие «нарушение» определяется как сущ. от «нарушить – помешать нормальному состоянию, развитию чего-либо, прервать» [10, с. 327]. В «Большом психологическом словаре» дается определение понятию «нарушенный» как характеристике «того, в чем утрачены или нарушены существовавшая структура и функционирование» [4, 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» [10, с. 582], *деструкция* – «разрушение, нарушение нормальной структуры чего-нибудь» [10, 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 (отражает повреждение не только структуры, но и функций чего-либо), он является более предпочтительным по сравнению с терминами «расстройство» и «деструкция» и будет использоваться нами при описании качественного состояния системы, противоположного надежности.

Опора на определения понятий «нарушение» и «профессиональная надежность педагога» позволяет сформулировать определение понятия «нарушение профессиональной надежности педагога». Под *нарушением профессио-*

никова, Е. В. Титова: ошибками можно считать действия и личностные проявления педагога, связанные с организацией деятельности, способами ее осуществления и приводящие к потерям в качестве, результативности и эффективности профессиональной педагогической деятельности [8].

В свете вышеизложенного, *профессиональную ошибку педагога* можно определить как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в несоответствии педагогической деятельности критериям точности, своевременности и эффективности ее функционирования.

При описании нарушений профессионального развития человека многими исследователями используется понятие «деформация». Как указывается в «Русском толковом словаре», «*деформация* – изменение формы чего-либо» [10, с. 125]. А. К. Маркова определяет профессиональные *деформации педагогического работника* как «искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативных отношений к себе или другим людям» [11, с. 158].

Как указывает Н. Б. Москвина, основными показателями профессиональной деформации педагогов считается их безапелляционность, консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений [14]. К основным проявлениям профессиональных деформаций личности учителя, по мнению Л. М. Митиной, относятся: педагогическая ригидность – неадекватное эмоциональное реагирование, однотипные способы психологической защиты, интеллектуальное «застревание»; «разорванное», неструктурированное самосознание – низкий уровень самопознания, самоотношения, саморегуляции, самоидентичности [13].

Обобщая данные литературных источников, можно утверждать, что *профессиональная деформация педагога* – это нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в искажении личностных качеств педагога.

Одним из негативных явлений профессионализации человека является нарушение его взаимодействия с другими участниками трудового процесса, наиболее ярко обнаруживающееся в *конфликте*. *Педагогический конфликт* рассматривается как «возникающая в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форма проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий» [2, с. 42].

Анализ конфликтологической литературы позволяет утверждать, что в последние годы представления о педагогическом конфликте как особом феномене учебно-воспитательного процесса претерпевают значительные изменения. Ученые указывают на конструктивные функции педагогического конфликта. Например, при групповом взаимодействии конфликт, создавая проблемную ситуацию, повышает интеллектуальную активность; в конфликте «изживается» внутренняя напряженность, «выплескиваются» агрессивные чувства, «разряжаются» фрустрации его участников.

В то же время, конфликт может выступать негативным и деструктивным

в конкретной ситуации предписанных профессиональных функций.

Нарушение профессиональной надежности часто связывают со сбоем в деятельности. *Сбой* в «Русском толковом словаре» определяется как «перебой, заминка в движении, работе» [10, с. 610]. В инженерной психологии под сбоем понимается неустойчивый временный отказ от деятельности, когда человек выполняет профессиональные задачи, но на короткий период времени его работоспособность снижается, что сказывается на его функциональном состоянии или на результативности его действий [9]. Таким образом, если при отказе деятельность прекращается, то в случае сбоя в деятельности она может быть продолжена.

Понятие «сбой в деятельности педагога» в литературе отсутствует. Под *профессиональным сбоем педагога* мы будем понимать нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в снижении показателей качества деятельности на короткий период времени.

Наиболее распространенной формой нарушения надежности профессиональной деятельности является *ошибка*. Самое общее определение ошибки дано в «Русском толковом словаре»: «ошибка – неправильность в действиях» [10, с. 416].

Понятие ошибки достаточно детально проанализировано в инженерной психологии. В большинстве работ ошибка рассматривается с точки зрения «точностного» признака: ошибкой считается отклонение от некоторого стандарта, нормы, заданной программы деятельности, превышающее установленное предельное значение и ведущее к нарушению нормальной работы. Рассмотрение Б. Ф. Ломовым ошибки как неправильного внешнего функционирования основано на суждении, что ошибка – это событие, состоящее в отклонении управляемого параметра на величину, превышающую его нормативное значение [9].

В ряде работ выделяются другие признаки ошибки. Например, В. А. Бодров, В. Я. Орлов признаками ошибки считают нарушение не только точности, но и правильности, своевременности функционирования [3]. Исследователи считают, что, если отказ, как следствие, вызывает прекращение деятельности, то ошибка может как вызывать, так и не вызывать прекращение деятельности.

Информация о *педагогических ошибках* отражена в психолого-педагогической литературе в контексте критического анализа педагогической практики. М. М. Кашапов определяет педагогическую ошибку как результат действий учителя, неадекватный поставленной в данной ситуации цели [7]. По Т. А. Юзефовичус, профессионально-педагогическая ошибка – это объективно или субъективно обусловленное расхождение между парадигмой образовательного процесса и практически-организуемой деятельностью педагога в этом процессе [19]. Согласно А. К. Марковой, ошибки учителя – это использование средств педагогической деятельности или общения, приводящих к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов [11]. Негативные последствия педагогических ошибок фиксируют И. А. Колес-

педагоги становятся невосприимчивыми к новой информации, консервативными в общении, постепенно теряют качества здоровой личности, что отрицательно сказывается как на их собственной жизни, трудовой деятельности, так и на здоровье обучаемых.

Наиболее типичными проявлениями функциональных расстройств педагогов являются: синдром «выгорания» в виде эмоциональной и интеллектуальной истощенности, редуцированной работоспособности, повышенная утомляемость, депрессивные переживания, ухудшение общего самочувствия. По данным Р. О. Серебряковой, Б. А. Бараш, наиболее частые жалобы педагогов – на утомляемость, раздражительность, неприятные ощущения в голове и в области сердца, расстройства пищеварения, затрудненное засыпание, поверхностный сон, не приносящий ощущения отдыха [18]. Эти признаки являются сигналами о том, что образ жизни и режим труда не соответствуют возможностям организма.

Анализ литературных данных относительно разнообразных форм функциональных расстройств дает основание понимать под *профессиональным функциональным расстройством педагога* нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в снижении трудоспособности при отсутствии органической патологии.

Итак, 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. Группу деятельностных нарушений профессиональной надежности педагога представляют профессиональные отказы, сбои и ошибки. Личностные нарушения профессиональной надежности педагога – это профессиональные деформации личности и профессиональные педагогические конфликты.

Недостаточная степень теоретической изученности нарушений профессиональной надежности педагога с одной стороны, и важность их изучения для выявления способов предупреждения и преодоления, а, следовательно, повышения качества педагогического труда с другой, позволяет рассматривать разработку классификации нарушений профессиональной надежности педагога в качестве одной из актуальных задач исследования профессиональной надежности педагога.

Классификационные процедуры широко применяются в научных исследованиях для решения самых различных познавательных задач. Классификация – это «система соподчиненных понятий (классов объектов) какой-либо области знания или деятельности человека, используемая как средство для установления связей между этими понятиями» [17, с. 688]. Как отмечают С. В. Мейен и Ю. А. Шрейдер, «достаточно строго и четко проведенная

педагогическим явлением. Отличаясь значительным эмоциональным накалом, а потому болезненностью переживания, педагогический конфликт нередко является причиной нарушения системы взаимоотношений, психологического дискомфорта, стресса, различных психосоматических заболеваний его субъектов [2; 19 и др.].

Анализ литературы, посвященной исследованию конфликтов в образовательном процессе, позволяет считать *профессиональный конфликт педагога* нарушением его профессиональной надежности, выражающимся в обострении межличностных взаимодействий и отношений.

В психологии и физиологии труда, гигиене, медицине достаточно хорошо изучен вопрос о влиянии на организм человека трудовых процессов и производственной среды. В терапии выделяется раздел «Профессиональная патология», изучающий причины возникновения, механизмы развития, клинику и лечение болезней, возникающих под влиянием неблагоприятных производственных факторов – профессиональных заболеваний. *Профессиональное заболевание* – это «заболевание, являющееся результатом воздействия на работника вредного производственного фактора, повлекшее за собой временную или стойкую утрату профессиональной трудоспособности» [1, с. 475].

Педагогический труд характеризуется как вид профессионального труда с повышенной опасностью развития у педагога профессиональных заболеваний. В многочисленных медицинских, психологических, социологических исследованиях показано, что учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями здоровья. В результате профессиональных заболеваний в организме работника наблюдается снижение функций внимания и оперативной памяти, продуктивности умственной деятельности и помехоустойчивости, повышение эмоциональной возбудимости, возникновение заторможенности, что приводит к ухудшению его работоспособности [1]. Исходя из вышеизложенного, *профессиональное заболевание педагога* можно обозначить как нарушение профессиональной надежности, проявляющееся в развитии органической патологии и приводящее к утрате трудоспособности.

По мере увеличения стажа работы и возраста педагогов, увеличение профессиональной нагрузки (подчас вынужденное по социально-экономическим причинам) часто приводит к функциональным расстройствам. *Функциональное расстройство* – «общий термин для обозначения любого расстройства, причиной которого не является какая-нибудь известная органическая патология» [1, с. 439]. Диагноз функционального расстройства ставится в том случае, если имеет место социальная, профессиональная или семейная дезадаптация и человек испытывает субъективные страдания.

Среди проявлений дезадаптивности педагогов выделяются: высокий уровень социальной фрустрированности; внешняя ориентация локуса субъективного контроля; высокая тревожность; расстройства депрессивного плана, в том числе соматизированные депрессии; психическая ригидность, приводящая к длительному адаптационному напряжению. Дезадаптивные

авторами выражено в требовании актуальной зависимости классификации от цели классификационной работы. Данное положение подтверждается материалами анализа явлений, которые могут быть отнесены к нарушениям профессиональной надежности педагога: педагогических ошибок, профессиональных деформаций, профессиональных заболеваний педагога и др.

Естественно, что классификация многообразных проявлений нарушений профессиональной надежности педагога представляет собой сложнейшую проблему. Однако в методологическом плане «организации мысли» можно, на наш взгляд, создать «остов», основу классификации, в рамках которой можно систематизировать все многообразие нарушений профессиональной надежности педагога. Такой основой классификации может стать *методологическая схема классификации нарушений профессиональной надежности педагога*. При разработке методологической схемы классификации нарушений профессиональной надежности педагога мы исходили из общих правил образования классификации:

1) деление объекта на таксоны производилось с учетом всех известных его признаков;

2) вертикальный ряд таксонов образовывался в логической последовательности, без скачков;

3) деление таксона на подтаксоны проводилось по единому основанию;

4) члены одного таксона и подтаксона исключали друг друга.

Логическая основа любой классификации – логическая операция деления объема понятия. Поэтому начальной операцией классификации нарушений профессиональной надежности педагога являлся выбор карты членения понятия «нарушение профессиональной надежности педагога». Классификация представляет собой разбиение любого объекта на подмножества по любым признакам, поэтому существует бесконечное количество признаков классификации любого реального объекта.

В качестве основания деления понятия «нарушение профессиональной надежности педагога» из всей совокупности признаков, характеризующих те или иные стороны нарушения надежности, выбран такой его признак, как общность нарушений.

С учетом того, что понятие надежности можно анализировать на различных уровнях (философском, общенаучном, конкретно-научном), **в качестве основания классификации нарушений профессиональной надежности педагога с позиций методологического принципа «общее – особенное – единичное» выделено три уровня общности нарушений надежности: высший, промежуточный и низший.**

На высшем уровне общности отражаются наиболее общие признаки нарушений надежности, характерные для всех типов систем. *На промежуточном уровне нарушения* надежности получают *специфическую окраску* – отражают признаки надежности социальной системы (профессий «человек – человек»). *На низшем уровне общности* происходит дальнейшее сужение

классификация одновременно подытоживает результаты предшествующего развития данной отрасли познания и вместе с тем отмечает начало нового этапа в ее развитии. Такая классификация обладает большой эвристической силой, позволяя предсказать существование неизвестных ранее объектов или вскрыть новые связи и зависимости между уже известными объектами» [12, с. 67].

Классификация нарушений профессиональной надежности педагога – упорядочение разнообразно проявляющихся нарушений профессиональной надежности педагога путем распределения множества нарушений на подмножества на основе иерархии признаков, являющееся источником знаний о них.

Принципы классификации, предлагаемые различными авторами, существенно различаются. Исследователи указывают, что принцип содержательности классификаций является одним из ведущих и реализуется в двух взаимосвязанных аспектах: экстенциональном, отражающем соотношение объема понятия (таксонов), и интенциональном, характеризующем соотношение содержания понятия (меронов), соответствующих выделенным таксонам [12]. Образование основных типов изучаемого объекта определяет вертикальный ряд классификации, видов объекта – горизонтальный ряд классификации. Они должны быть построены по принципу соответствия реальному порядку анализа объекта классификации. В литературе выделяются также такие принципы построения классификации, как ее категориальная целостность; логическая последовательность представления в классификационной схеме различных классов; существенность признаков деления на классы. Описание объекта с помощью большего числа признаков по вертикали (типы) и горизонтали (виды) усиливает ее достоверность. Поэтому рекомендуется соблюдать принцип многомерности: использовать несколько независимых критериев классификации. С принципом многомерности тесно связан принцип независимости признаков, так как при многомерном подходе к описанию объекта критерии выделения его признака должны быть независимыми. В зависимости от тех принципов, которым отдается предпочтение, конкретная классификация приобретает ту или иную определенность.

Чем сложнее объект классификации, тем больше его возможных классификационных систем. Понятие «нарушение профессиональной надежности педагога» охватывает большой круг явлений, поскольку характеризует не только педагогическую деятельность, но и другие компоненты педагогического труда. Очевидно существование различных классификаций нарушений профессиональной надежности педагога, что является неизбежным и оправданным. Любые попытки предлагать какую-нибудь единственную, так сказать, «истинную» классификацию нарушений профессиональной надежности педагога являются заведомо неоправданными, поскольку невозможно охватить все бесконечное многообразие реальных проявлений педагогической действительности.

Кроме того, различие в классификациях одного объекта различными

По длительности нарушения делятся на стойкие – проявляющиеся длительное время и временные – продолжающиеся недолго.

По значимости причины нарушения надежности могут быть дифференцированы на непосредственные (первичные) и сопутствующие (вторичные). Непосредственной причиной можно считать событие, прямым следствием которого является возникновение нарушения надежности, а сопутствующей причиной является событие, которое определяет возникновение цепи обстоятельств, вызывающих непосредственную причину нарушения надежности.

По наличию последствий нарушения можно разделить на нарушения с последствиями и нарушения без последствий.

Характер ущерба определяется тем, какие последствия вызывает нарушение надежности. Ущерб может быть масштабным – ведет к снижению качества работы системы в целом и локальным – ведет к снижению качества отдельных компонентов системы.

По признаку обратимости нарушения надежности могут подразделяться на устранимые – имеющие обратимый характер, возможность исправления (ликвидации) и неустранимые – имеющие необратимый характер, которые нельзя исправить, а также устраненные – то есть исправленные нарушения и неустраненные – неисправленные нарушения.

Место нарушения профессиональной надежности определяется координатами его появления: выделяются нарушения надежности на уровне организма – функциональные нарушения, на уровне деятельности – деятельностьсые нарушения, на уровне личности педагога – личностные нарушения.

По источнику возникновения нарушения профессиональной надежности подразделяются на субъективные и объективные. Объективные нарушения профессиональной надежности определяются эргономическими факторами труда (его режимом, организацией, управлением). Субъективные нарушения детерминированы индивидуальными характеристиками субъекта труда и характером профессиональных взаимоотношений.

По уровню осознанности нарушения профессиональной надежности делятся на осознанные – педагог знает о том, что допускает нарушение, и неосознанные – педагог не знает о том, что совершает нарушение.

По установке нарушения профессиональной надежности можно подразделить на скрываемые, когда исполнитель работы скрывает совершенное нарушение, и нескрываемые – нарушение не скрывается.

По проявлению нарушения профессиональной надежности могут быть действительными или ложными – в зависимости от того, в действительности нарушение имеет место или является иллюзией субъекта профессионального труда.

По эмоциональной окраске нарушения дифференцируются на: позитивно окрашенные; негативно окрашенные; неокрашенные (амбивалентные).

Таким образом, классификация нарушений профессиональной надежности педагога – группировка нарушений профессиональной надежности на

сферы признаков нарушений профессиональной надежности за счет выявления *конкретного*, индивидуального своеобразия их субъекта – педагога, что приводит, соответственно, к их более содержательной характеристике.

К группе *общих признаков нарушений надежности* нами отнесены: 1) факт совершения нарушения; 2) вероятность появления нарушения; 3) типичность нарушения; 4) длительность нарушения; 5) значимость причины возникновения нарушения; 6) наличие последствий нарушения; 7) характер ущерба от нарушения; 8) обратимость нарушения.

Группу *специфических признаков нарушений профессиональной надежности* характеризуют такие их особенности, как: 1) место появления нарушения; 2) источник возникновения нарушения.

В группе *конкретных признаков нарушений профессиональной надежности педагога* включены: 1) уровень осознанности нарушения его субъектом; 2) установка субъекта по отношению к нарушению; 3) проявление нарушения; 4) эмоциональная окраска нарушения.

Второй операций классификации нарушений профессиональной надежности педагога является выделение типов нарушений. В соответствии с тремя уровнями общности нарушений надежности (высшим, промежуточным и низшим) дифференцировано три типа нарушений профессиональной надежности педагога: общий, специфический и конкретный.

Выделенные типы нарушений профессиональной надежности педагога отражают их наиболее общие и значимые (типологические) признаки и приближаются по своему значению в методологическом плане к «предельным абстракциям». Следствием предельной абстрактности является содержательная недостаточность признаков, с помощью которых характеризуются данные типы нарушений. Отсюда вытекает необходимость третьей операции классификации – расчленения общего, специфического и конкретного типа нарушений профессиональной надежности педагога, т. е. выделения видов нарушений в рамках определенного их типа, что приводит к обогащению их содержательных характеристик. Виды нарушений профессиональной надежности, на наш взгляд, могут обозначаться с помощью парных диалектических категорий, характеризующих оппозиционные проявления нарушений надежности.

По признаку факта совершения выделяют нарушения установленные – то есть обнаруженные, замеченные, и не установленные – необнаруженные, незамеченные.

По признаку вероятности появления нарушения надежности подразделяются на предсказуемые – ожидаемые, закономерные, и непредсказуемые – неожиданные, порожденные действием случайного фактора.

Типичность нарушений надежности определяется частотой их появления. По данному признаку нарушения делятся на типичные – часто повторяющиеся и нетипичные – редко повторяющиеся.

основе иерархии признаков, являющаяся источником знаний о них. Классификация нарушений профессиональной надежности педагога представлена в таблице.

Классификация нарушений профессиональной надежности педагога

| № | Классификационные | | Виды нарушений |
|------|-------------------|--------------------------------------|--|
| | № | Классификационные признаки нарушений | |
| 1. | О | 1. | Общие признаки |
| 1.1. | Ф | 1.1. | Факт совершения |
| 1.2. | В | 1.2. | Вероятность появления |
| 1.3. | Т | 1.3. | Типичность |
| 1.4. | Д | 1.4. | Длительность |
| 1.5. | З | 1.5. | Значимость причины |
| 1.6. | Н | 1.6. | Наличие последствий |
| 1.7. | Х | 1.7. | Характер ущерба |
| 1.8. | О | 1.8. | Обратимость |
| 2. | С | 2. | Специфические признаки |
| 2.1. | И | 2.1. | Место появления |
| 2.2. | И | 2.2. | Источник возникновения |
| 3. | К | 3. | Конкретные признаки |
| 3.1. | У | 3.1. | Уровень осознанности |
| 3.2. | У | 3.2. | Установка |
| 3.3. | У | 3.3. | Проявление |
| 3.4. | У | 3.4. | Эмоциональная окраска |
| | | | Функциональные, деятельностные, личностные |
| | | | Объективные и субъективные |
| | | | Осознанные и неосознанные |
| | | | Скрываемые и нескрываемые |
| | | | Действительные и ложные |
| | | | Позитивно окрашенные; негативно окрашенные; неокрашенные (амбивалентные) |
| | | | Действительные и ложные |
| | | | Позитивно окрашенные; негативно окрашенные; неокрашенные (амбивалентные) |

Знание классификации нарушений профессиональной надежности может способствовать формированию у педагогов критического мышления:

видения проблемных ситуаций в собственной профессиональной деятельности и рефлексивного подхода к их анализу. На основе характеристики профессионального нарушения возможна разработка мер по его устранению.

Библиографический список

1. **Артамонова, В. Г., Шаталов, Н. Н.** Профессиональные болезни. – М.: Медицина, 1996. – 430 с.
2. **Банькина, С. В.** Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи // Образование в школе: опыт, проблемы, инновации / Под ред. Ю. В. Васильева. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. – С. 42–47.
3. **Бодров, В. А., Орлов, В. Я.** Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – 288 с.
4. **Большой психологический словарь** / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.; СПб., 2004. – 624 с.
5. **Вассерман, Л. И.,** Березин, М. А. Факторы риска психической дезадаптации педагогов массовых школ. – СПб.: Наука, 1997. – 53 с.
6. **Журавлев, В. И.** Основы педагогической конфликтологии. – М.: Российское пед. агенство, 1995. – 182 с.
7. **Кашапов, М. М.** Психология педагогического мышления. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
8. **Колесникова, И. А.,** Титова, Е. В. Педагогическая праксеология. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
9. **Ломов, Б. Ф.** Точность работы оператора и характеристика ошибок // Инженерная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1964. – С. 368–380.
10. **Лопатин В. В.,** Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. – М: Русский язык, 1997. – 832 с.
11. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
12. **Мейен, С. В.,** Шрейдер, Ю. А. Методологические аспекты теории классификации // Вопросы философии. – 1976. – № 12. – С 67–79.
13. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
14. **Москвина, Н. Б.** Личностно-профессиональные деформации педагогов: Теоретико-методологический анализ. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 144 с.
15. **Небылицын, В. Д.** Надежность работы оператора в сложной системе управления // Инженерная психология / Под ред. А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Д. Ю. Панова. – М.: Изд-во МГУ, 1964. – С. 358–367.
16. **Никифоров, Г. С.** Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 176 с.
17. **Российский энциклопедический словарь** / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – Кн.2. – 1023 с.
18. **Серебрякова, Р. О.,** Бараш, Б. А. Психогигиена труда учителя. – М.: Знание, 1987. – 160 с.
19. **Юзефовичус, Т. А.** Педагогические ошибки учителя и пути их предупреждения. – М.: Изд-во МПУ, 1998. – 63 с.

Мониторинг ЯЛ предполагает контроль за развитием ЯЛ или за формированием ее компонентов. Для того чтобы использовать теоретические разработки в практической деятельности, необходимо хорошо представлять, что представляет собой ЯЛ в структурном аспекте.

В соответствии с концепцией Ю. Н. Караулова отмечаем, что ЯЛ имеет трехуровневую организацию:

1. Вербально-семантический (структурно-системный) уровень. Критерием соответствия данному уровню является ориентировка на языковую норму – комплекс представлений носителя данного языка (или языковой личности) о том, какие языковые и речевые формы в различных коммуникативных ситуациях являются наиболее адекватными для осуществления интенций говорящего.

2. Лингво-когнитивный (тезаурусный) уровень.

Совокупность понятий, идей, концептов, складывающихся в некоторую картину мира, присвоенную ЯЛ в данной социокультурной среде и реализуемую ЯЛ в речевом общении.

3. Мотивационный уровень.

Национально-детерминированные правила общения, которые реализуются на базе прагматических пресуппозиций, включающих в себя национально-определенный набор фоновых знаний, в том числе представлений о контексте.

Трехуровневая организация ЯЛ включает в себе данные об уровневой структуре языка, типах речевой деятельности, степени овладения языком. Речевая способность – это речевая сторона развития личности. Языковая личность развивается от уровня к уровню. Обращаясь к изложенному материалу, предлагаем краткую характеристику уровней исходной модели языковой личности:

1. Уровень правильности: языковая личность владеет принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации.

2. Уровень интериоризации. Недостаточно интериоризированный план речевого поступка. Замедление в передаче информации.

3. Уровень насыщенности. Лексико-грамматическое многознание (бедная речь).

4. Уровень адекватного выбора. ЯЛ свободна в выборе средств выражения из множества потенциальных субституентов.

5. Уровень адекватного синтеза. ЯЛ оперирует целым текстом таким образом, чтобы форма текста оптимально отражалась в содержании, выступала как «содержательная форма».

В качестве примера предлагается взять языковую личность студента-филолога второго курса. Материалом для нашего анализа служат результаты текстовой деятельности – письменные работы, выполненные в курсе риторики.

Как показывает практика, преподаватель сталкивается с наибольшим

РАЗДЕЛ II ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 800:37

Е. Г. Ваганова

ВОЗМОЖНОСТИ АНАЛИЗА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СТРУКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Существует два представления о структуре языковой личности (ЯЛ). Одно из этих представлений принадлежит Г. И. Богину, другое – Ю. Н. Караулову.

Первой структура языковой личности была представлена в трудах Ю. Н. Караулова. Она включает в себя три уровня владения языком: вербально-семантический, когнитивный и прагматический [1].

Г. И. Богин предлагает выделять шесть уровней развития языковой личности: уровень правильности, уровень интериоризации, уровень насыщенности, уровень адекватного выбора и уровень адекватного синтеза [2].

В соответствии с проблемами формирования компонентов языковой личности и проблемами развития языковой способности личности целесообразно рассматривать языковую личность в лингводидактическом аспекте. Особенность лингводидактической модели заключается в том, что, соединяя данные об устройстве языка, о языковой структуре с видами речевой деятельности, данная модель представляет языковую личность в ее развитии, становлении, в ее движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому. Соответственно, можно предположить, что существует возможность мониторинга формирования любых компонентов языковой личности, которые интересуют исследователя. В процессе такого мониторинга существует возможность определения путей и способов формирования различных компонентов языковой личности.

Письмо – это один из видов речевой деятельности, который, как нам представляется, представляет наибольшую сложность в процессе формирования языковой компетенции.

Модель ЯЛ, построенную Г. И. Богиним, предлагается нами принять за стандарт, поскольку данное структурное образование отвечает требованиям, предъявляемым к языковой компетенции личности, находящейся на определенном уровне развития. Языковой личности студента-филолога следует максимально приблизиться к модели, т. е. по наличию компонентов структуры и по их характеристике данная ЯЛ должна соответствовать требованиям, предъявляемым Г. И. Богиним к гармонично развитой ЯЛ [3].

Особенность данного компонента заключается в том, что требования, предъявляемые к лексическому материалу, остаются такими же, как и на предыдущем уровне, уровне правильности. ЯЛ почти не продвинулась в расширении словарного запаса. Важным моментом в формировании навыков студента-филолога в ракурсе данного уровня является соответствие темпа, в котором продуцируется и фиксируется высказывание внутреннему плану речевого поступка.

Кто про кого за глаза говорит, тот того бытия.

Лексика при письме на уровне насыщенности

Сформированность рассматриваемого компонента свидетельствует о наличии у ЯЛ определенных ассоциативных связей между лексическими единицами. Совокупность данных связей представляет собой вербальную сеть, наличие которой является обязательным условием для перехода ЯЛ к следующим, более высоким уровням развития. Главным критерием сформированности лексического компонента уровня насыщенности является максимальное расширение словарного запаса в сферах профессиональной коммуникации и в смежных областях научного знания. Цель ЯЛ – приобрести и развить максимальное число готовностей, отвечающих за расширение словарного запаса ЯЛ, необходимых для продуцирования высказываний, отвечающих всем требованиям языковой нормы и способствующих решению любых коммуникативных задач в данной социокультурной среде.

Оценивая степень сформированности данного компонента, определяем, учитывает ли студент-филолог при продуцировании высказываний функционально-стилевой аспект нормы, предполагающий рассмотрение и установление известных регламентаций в использовании языковых единиц в рамках того или иного стиля, а также принципы организации речевой структуры высказываний. Приведенные примеры иллюстрируют речевые недостатки ЯЛ, связанные с потребностью строить распространенные высказывания.

Каждая из них рассказывала свою историю, высказывала свои мнения по поводу рассказанного ею и никак не комментировала рассказ другой.

Они боятся, что от них могут отвернуться, могут отомстить, могут подставить в отместку... масса вариантов.

Вот в этом и есть преимущество комбинированного употребления этого комплекса.

Они постоянно поддерживают друг друга в обычной жизни.

Но, на мой взгляд, это та особенность ратора, которая необходима каждому, чтобы выделиться из потока «правильных» дикторов.

Человек эгоистичен по своей сути, и прежде всего, он беспокоится о собственном душевном спокойствии.

Познер в своих передачах рассматривал эти проблемы с точки зрения простых житейских забот.

Лексика при письме на уровне адекватного выбора

количеством трудностей в процессе формирования у студентов навыков письменной речи. Необходимо также отметить, что риторика – это учебная дисциплина, одной из главных задач которой является формирование адекватной речевой деятельности.

Цель данной статьи – провести анализ языковой личности, опираясь на исходную модель, охарактеризовать степень сформированности определенных компонентов, отметить, на какие из компонентов преподавателю необходимо обратить особое внимание.

В соответствии с концепцией Г. И. Богина все недостатки и достижения речевых поступков можно распределить по пяти уровням развития языковой личности. Как уже было отмечено, сфера наших интересов лежит в рамках такого вида речевой деятельности, как письменная речь, что обусловило выбор компонентов для анализа.

Лексика при письме на уровне правильности

Данный уровень предполагает наличие достаточно большого словарного запаса у языковой личности. В нашем случае, когда речь о ЯЛ, необходимо отметить, что хороший словарный запас должен охватывать не только сферы повседневно-бытового общения. ЯЛ должна чувствовать себя комфортно и в сферах, близких к профессиональной коммуникации: литература, история, культурология, мировая художественная культура, психология, социология, языкознание, философия. Здесь речь не идет о глубоких знаниях из перечисленных областей научного знания, а говорится о знании понятийного аппарата данных научных дисциплин, умении продуцировать высказывания и выражать мысли в соответствующей сфере коммуникации. У ЯЛ необходимо развивать навыки правильного выбора слов, называющих явления действительности, формировать навыки их корректного воспроизведения в письменном виде, а также осуществлять выбор правильного варианта из всех вариантов нормы. Высокая степень сформированности лексического компонента на уровне правильности способствует дальнейшему расширению словарного запаса, обеспечивает достижение языковой личностью более высоких уровней развития, является базой для формирования адекватной картины мира. Характеристику представленного компонента дополняют примеры, иллюстрирующие стремление языковой личности разнообразить свою речь определениями, что в данном случае представляется неуместным, даже лишним.

Обладая незаурядным критическим мышлением, он всегда предоставляет глубокий и многосторонний анализ проблемы.

Его речь проста, но не снижена, логична, но не схематична.

Лексика при письме на уровне интериоризации

ференциацией, установленной жанровой принадлежностью, ориентацией на целевую аудиторию. Степень сформированности данного компонента структуры языковой личности зависит от наличия развитого в достаточной степени ментально-лингвального комплекса ЯЛ. Характеристику данного компонента завершают примеры высказываний, в которых ЯЛ не всегда учитывает регламентации в использовании языковых единиц в рамках одного высказывания.

Эйнштейн, Менделеев и многие другие внесли свою лепту в создание этого величайшего изобретения... сейчас же есть и средства и спрос.

Он может задевать сердца, управлять умами, благодаря своему уму и ораторским способностям.

Первое впечатление, которое сложилось у меня после посещения ее первого урока было не очень ярким и запоминающимся.

В заключении моя учительница обычно приводит обобщающий вывод.

Я думаю, что все мною мною представленные утверждения наглядно показывают, что она великолепный оратор, умеющий четко и ясно излагать свои мысли и информацию, необходимую для презентации перед аудиторией.

Являясь человеком эрудированным и интеллектуально развитым, он свободно ориентируется во всех отраслях знания, при этом украшая свою речь цитатами великих людей.

Должен ли каждый иметь свое мнение и отвечать за свои личные поступки.

Чтобы убедить окружающих – хорошо представлять основные идеи.

Мы поговорим с вами о видах на урожай.

Когда пришло время выйти на тропу войны, участковый не проявил рвения расквитаться с преступниками.

Автор сам себе задает вопросы и сам на них отвечает.

Телефон имеет возможность сочинять мелодии.

Таким образом, опираясь на пятиуровневую модель, представляется возможным рассмотреть становление языковой личности, ее движение от одного уровня владения языком к другому.

Необходимо отметить, что отправным моментом при моделировании языковой личности служит именно результат обучения – гармонично развитая языковая личность, приближенная к портрету планируемой языковой личности, ориентированному на представленную нами идеальную модель готовностей языковой личности студента–филолога в аспекте письменной речи.

Библиографический список

1. **Богин, Г. И.** Концепция языковой личности. – М., 1982.
2. **Богин, Г. И.** Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л., 1984.
3. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. – М., 2002.

Подвергая оценке рассматриваемый компонент, обращаем внимание на способность языковой личности соотносить национально-обусловленные стереотипы (дефиниции, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки) с установленными регламентациями в использовании языковых единиц, принципами построения высказываний и организацией языкового материала в них. В процессе продуцирования высказываний ЯЛ пребывает в определенном когнитивном пространстве, структуры которого способствуют использованию только таких языковых средств и риторических фигур, которые адекватны сфере коммуникации, ситуации и роли студента-филолога как продуцирующей ЯЛ.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному компоненту уровня адекватного выбора, ЯЛ наделена готовностью перекодировать конкретные речемыслительные образы в концепты, идеи и смыслы, воплощаемые с помощью адекватных лексических единиц в высказывания, достигающие заданного эффекта. Недостатки речевых поступков отражены в следующих примерах высказываний, произведенных ЯЛ на данном этапе развития.

Все люди делятся на безразличных и на людей дотошных, которые очень ответственно относятся к своему делу.

А ведь это неправильная жизненная позиция – навыками телепатии у нас никто не блещет.

Жесты и мимика сдержаны и выразительны, дикция – безупречна.

Единственно, что обращает внимание – это активное движение головой и «акание», вызывающее повод для пародий.

Он обладает техникой речи.

Скромность украшает девушку, но только не во время карьерного роста.

Лексика при письме на уровне адекватного синтеза

Требования, предъявляемые к данному компоненту, заключаются в умении ЯЛ наполнять соответствующим содержанием все многообразие грамматико-синтаксических структур, заполняющих время и пространство в процессе трансформации коммуникативных интенций в речемыслительные образы, запрограммированные смыслы, специфическая совокупность которых и находит свое адекватное выражение в продуктивной речевой деятельности ЯЛ.

Готовность ЯЛ синтезировать элементы речемыслительной деятельности, заполнять когнитивное пространство такими структурами, которые обеспечивают адекватное расположение дескрипторов тезауруса в соответствии с формой высказывания, регламентациями в использовании языковых единиц, принципами организации речевой структуры высказываний, стилевой диф-

4. **Клобукова, Л. П.** Феномен языковой личности в свете лингводидактики // **Язык, сознание, коммуникация.** – М, 1997 .

РАЗДЕЛ III
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ

УДК 001.891.57

В. Г. Шантаренко

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ
МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ
В ВИЗУАЛЬНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В современном обществе наблюдается рост сложности проблем, возникающих перед человеком в различных областях деятельности, что обусловлено развитием науки и техники, появлением и широким распространением информационных технологий, увеличением объемов информации, повсеместным внедрением математических методов и моделей. В связи с этим выросли требования к специалисту как к субъекту профессиональной деятельности, способному активно решать возникающие перед ним сложные задачи, осуществлять свой профессиональный рост, проявлять профессиональную мобильность. В результате выросли требования к уровню и качеству подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. На смену предметно-ориентированной парадигме образования пришла личностно-ориентированная парадигма, которая нашла своё выражение в *компетентностном подходе* и понятии *профессиональной компетентности*.

Процесс подготовки будущего специалиста связан, прежде всего, со становлением его профессиональной компетентности. Понятие профессиональной компетентности понимается как единство теоретической и практической готовности специалиста осуществлять предполагаемую профессиональную деятельность и характеризует его профессионализм. В. А. Штофф говорит, что «профессиональная компетентность – это уровень творческой реализации профессионализма, социально-коммуникативных способностей и автономности, понимаемой как самостоятельность, право и ответственность за принятие независимых решений в своей профессиональной деятельности» [3, с.19]. В профессиональной компетентности можно выделить три составляющих: базовые компетентности, ключевые компетентности и специальные компетентности. Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, связаны с успешностью личности в быстро меняющемся мире и проявляются в способности решать

Особенно эффективно применение системного подхода к процессу обучения, так как здесь наиболее полно реализуются его функции как способа организации процесса мышления и средства активизации мышления. Если рассматривать мышление как информационный процесс, то системный подход выступает как средство упорядочения информации об объекте, потому что он представляет информацию в виде системы, включает систему в иерархию систем в качестве подсистемы и в качестве надсистемы. Это упорядочение играет важную роль в процессе обучения.

В современном обществе широкое распространение получило понятие *модели*, которое выражает следующие отношения между объектами А и В: установлено отображение из А в В, которое является следствием некоторой аналогии между А и В; тогда А называем оригиналом, а В – моделью А. Фактически, отображение является модельным соответствием между А и В или модельным отношением, поэтому А можно одновременно считать моделью В. С гносеологической точки зрения модель является информационным заместителем оригинала и носит целевой характер, так как модельное соответствие опосредовано некоторой целью субъекта, устанавливающего его, и описывает отношения подобия, аналогии между моделью и оригиналом.

Модель выполняет следующие гносеологические функции: 1) модель несёт информацию об оригинале, опосредованную модельным отношением; 2) в силу своих специфических свойств, отличных от свойств оригинала, модель позволяет получать дополнительную информацию, расширять информационное пространство; 3) вследствие модельного отношения дополнительная информация о модели может переноситься на оригинал, тем самым расширяя знание о нём; 4) модель более удобна для познания, то есть обладает наглядностью, обозримостью, доступностью, лёгкостью оперирования, в большей степени, чем оригинал.

Эти важные качества модели обусловили её широкое применение в различных областях познания и практики и привели к появлению моделирования как метода познания. В общем виде *моделирование* можно представить как процесс познания, состоящий из трёх последовательных этапов действий: I этап – построение модели для оригинала, установление модельного отображения (модельного соответствия) или моделирование в узком смысле; II этап – исследование модели, получение информации о модели; уточнение и расширение информации о модели; III этап – перенос информации о модели на оригинал или её интерпретация на оригинале.

Моделирование является универсальным методом познания, так как оно применимо в различных областях познания в силу принципиальной возможности установления аналогий между разными объектами. В частности, моделирование можно рассматривать в качестве способа реализации системного подхода к мыслительной деятельности. Дело в том, что система требует некоторого представления в виде образа системы, или отображения системы в виде некоторой её модели, причём, разные способы отображения

профессиональные проблемы посредством использования информации, коммуникации и социально-правовых основ. Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Основным компонентом профессиональной компетентности в информационном обществе является такой вид ключевой компетентности, как информационная компетентность – способность специалиста реализовать информационную составляющую его профессиональной деятельности. Специалист должен быть готов отобрать необходимую информацию, превратить ее в знания и применить эти знания на практике, то есть преобразовать знания из пассивной формы в активную, сделать знания силой. Реализация компетентностного подхода требует внедрения современных методов обучения, которые формируют профессиональную компетентность студентов как будущих специалистов и одновременно вырабатывают у них информационную компетентность как основу любой деятельности. Одним из таких методов является системный подход к обучению студентов математике на основе моделирования в визуальном информационном поле.

Под системой обычно понимают совокупность элементов, связанных между собой определёнными отношениями, которая выступает как единое целое во взаимодействиях с окружающей средой. В понятии *системы* можно выделить пять основных сторон или признаков: 1) состав системы – множество её элементов или частей; 2) структура системы – совокупность связей или отношений между частями; 3) сама система – то целое, которое образуется в результате соединения частей при помощи связей и не сводится к отдельным частям; 4) взаимодействие системы как целого с окружающей её средой, в котором проявляются свойства системы; 5) целевой характер системы или её связь с целью деятельности: цель определяет принцип отбора частей и связей, а значит, разным целям будут соответствовать разные системы.

Под *системным подходом* понимаем такой принцип познания и социальной практики, который выражается в требовании рассматривать, исследовать, изучать, конструировать объекты как некоторые системы. Относительно мышления системный подход выступает как способ организации процесса мышления, так как требует выполнения определенной последовательности действий или реализации следующего плана: 1) выявить цель; 2) вычленив необходимые для реализации цели части; 3) установить существенно важные для реализации цели связи между частями; 4) образовать систему как целое посредством объединения частей; 5) выяснить принципы взаимодействия системы с окружающей ее средой и тем самым уяснить её свойства как целого. В процессе реализации системного подхода задействованы все основные операции мышления: *анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация*. В силу системности окружающего мира системный подход имеет универсальный характер и может применяться в различных областях познания и общественной практики.

информацию; образная – реализует функции наглядности; образно-знаковая – связующее звено между образной и знаковой моделями; знаковая – содержит математический механизм решения как способа получения недостающей информации на базе ранее известной информации с помощью специальных математических инструментов. Оперирова разными видами моделей в визуальном информационном поле можно описывать теоретическую информацию, и на основе построенной модели теории конструировать модели решения практических задач.

В процесс моделирования визуального информационного поля вовлечены оба полушария, так как при этом реализуются следующие дихотомии (левое – правое): 1) информация: дискретная – непрерывная; 2) восприятие: унимодальное – полимодальное, аналитическое – синтетическое, абстрактное – конкретное, вербальной информации – невербальной информации, временных отношений – пространственных отношений; 3) способ обработки информации: последовательный – параллельный; 4) память: словесная – образная; 5) способ обработки информации: последовательный – параллельный; 6) принцип обработки информации: работает как цифровая система – работает как аналоговая система; 7) выполнение операций: чтение, письмо, счёт – слежение за движущимися объектами; 8) виды мышления: вербальное формально-логическое – наглядно-образное (практическое, действенное), аналитическое – интуитивное.

В конструировании визуального информационного поля в процессе реализации системно-модельного подхода участвуют три основных инструмента деятельности человека: мозг (левое и правое полушария), зрение, рука (правая или ведущая). Они осуществляют сложное взаимодействие, активизируя тем самым как абстрактно-логическое мышление (текстовая и знаковая модели), так и наглядно-образное мышление (образная и образно-знаковая модели), а вместе с ними и наглядно-действенное (действия, совершаемые рукой). Следовательно, в случае использования всех видов моделей происходит взаимодействие обоих полушарий головного мозга, одновременно активизируется визуальное мышление, так как происходит создание визуальных образов, их конструирование, оперирование ими, осуществление взаимодействия между образами, происходит визуализация мышления. Процесс обучения математике отличается возможностью использования всех видов моделей, что обусловлено спецификой математического знания, его представимостью в принципе всеми возможными способами.

Среди предметов, преподаваемых в высшей школе, ключевую роль играет математика. Это связано, с одной стороны, с применением математических методов и моделей в различных областях познания и практики, с другой стороны, с тем, что в процессе обучения математике вырабатываются важные качества личности, которые имеют универсальный характер, в частности, способность оперировать информацией и применять ее для решения различных задач. Поэтому математика включена в учебные программы практически

могут давать разные модели одной системы. С точки зрения мыслительных процессов можно выделить внутреннее моделирование, как построение внутреннего образа оригинала. Однако, сталкиваясь со сложными объектами и соответственно со сложными системами, внутреннее моделирование становится затруднённым и требует построения внешней модели, то есть материального воплощения внутренней идеальной модели.

Моделирование – сложный вид деятельности, который протекает в определённой информационно-культурной среде и использует как научные методы исследования, так и различные эвристические методы, приёмы, способы. Субъект моделирования должен обладать не только глубокими знаниями в различных областях, но и рядом личных качеств, таких как изобретательность, находчивость, оригинальность мышления, творческие способности, интуиция. Вместе с тем, моделирование развивает личные качества субъекта, его способности, активизирует все виды мышления: наглядно-действенное, абстрактно-логическое, наглядно-образное, а также визуальное мышление.

Системный подход к познавательной деятельности или к социальной практике реализуется в форме моделирования, в ходе которого строятся подходящие модели систем, а эти модели затем используются для реализации поставленной цели. Такой способ осуществления деятельности будем называть *системно-модельным подходом*.

Сталкиваясь со сложными объектами, которые описываются сложными системами, мы стремимся представить их в виде моделей визуального информационного поля. Это связано с тем, что зрение является, с одной стороны, важнейшим информационным каналом, по которому в мозг поступает более 80% информации об окружающем мире, а с другой стороны, с особой ролью зрения в мышлении и в процессе познания. Визуальное информационное поле – это такая форма представления информации, которая воспринимается субъектом через зрительный (визуальный) канал и которую можно поместить в поле зрения человека для непосредственного восприятия. Основными видами визуального информационного поля являются изображения на бумаге, на учебной доске и на экране монитора. Способы представления информации в визуальном информационном поле можно классифицировать как следующие виды моделей: 1) текстовая модель (знаково-текстовая) – описание на естественном языке (русском, английском, немецком и т. п.) в виде текста как реализация письменности некоторого естественного языка; 2) знаковая модель (знаково-символическая) – описание с помощью знаков как реализация некоторой специальной знаковой системы, в частности, знаковая математическая модель; 3) образно-знаковая модель – описание с помощью конструкции, построенной из графических образов и знаков (символов, слов, предложений, текстов); 4) образная модель – описание с помощью графических образов, отражающих устройство объектов и явлений окружающего мира.

Разные виды моделей визуального информационного поля выполняют различные информационные функции: текстовая модель – хранит и передаёт

обеспечивает сбалансированную работу головного мозга, разумно сочетая логический и образный компоненты мышления. Одним из способов реализации когнитивно-визуального подхода является метод системного подхода к обучению студентов математике на основе моделирования в визуальном информационном поле.

Процесс обучения с информационной точки зрения можно представить как взаимодействие обучающего и обучаемого в информационной среде и одновременно взаимодействие каждого из них с информационной средой. Информационная среда выступает в виде массивов знаний, представленных чаще всего в формах, доступных зрительному восприятию, таких как книги, электронные ресурсы, записи на учебной доске, конспекты. Вот почему информационная деятельность в процессе обучения может рассматриваться как различные действия, связанные с визуальным информационным полем, прежде всего исследование данного поля, его осмысление, построение нового поля. Сущность системного подхода к обучению на основе моделирования в визуальном информационном поле, или системно-модельного подхода к обучению на базе визуального информационного поля, состоит в том, что вся необходимая в процессе обучения информация организуется в виде систем и представляется в форме моделей этих систем, реализуемых как модели визуального информационного поля. В силу универсальности этого подхода он может применяться при обучении любым наукам, однако наиболее эффективно его использование при обучении математике. Это обусловлено прежде всего возможностью применения всех видов моделей визуального информационного поля. Тем самым системно-модельный подход позволяет активизировать все виды мышления, реализовать не только абстрактно-логический подход, но и, прежде всего, когнитивно-визуальный подход, задействовать визуальное мышление, реализовать многообразные функции наглядности математических объектов. Эффект достигается за счет построения визуального информационного поля на основе взаимодействия трех видов моделей: текстовой, образно-знаковой и знаковой. Сложности построения прежде всего связаны с образно-знаковой моделью, так как две другие модели строятся на базе известных текстовых и знаковых описаний, а образно-знаковую приходится придумывать, творить, конструировать подходящим образом. При этом образно-знаковая модель в полной мере реализует принцип наглядности и является связующим звеном между текстовой и знаковой моделями. Заметим, что образная модель представляет часть образно-знаковой модели и ее построение рассматривается нами как первый этап построения образно-знаковой модели, второй этап состоит в параметризации образной составляющей, то есть в построении знакового наполнения образа.

Рассмотрим основные пути реализации системно-модельного подхода в процессе обучения на основе моделирования в визуальном информационном поле как виды деятельности обучающего и обучаемого, и как виды

всех специальностей высшей школы. В преподавании математики в начале XXI века произошло осознание того, что традиционный подход, при котором основной упор делается на абстрактно-логическое мышление, не отвечает новым задачам. Исследования психологов выявили, что левое и правое полушария головного мозга человека выполняют в процессе мышления различные функции и особым образом связаны друг с другом. Левое полушарие специализируется на вербально-символических функциях, а правое – на пространственно-синтетических. Левое полушарие обрабатывает информацию поэлементно, анализируя отдельную порцию. Правое полушарие обрабатывает одновременно большое число элементов, одномоментно схватывая рассматриваемую картину. Оно, целостно восприняв информацию и начав её обработку раньше левого, имеет преимущество перед ним в создании картины для субъекта. В процессе оперирования образами правым полушарием часть связей функционирует на неосознаваемом уровне и включение этих связей в другой контекст может способствовать их осознанию. При этом происходит то, что мы называем озарением, инсайтом, интуицией, в результате чего неосознаваемые связи переводятся на язык сознания, вербализуются.

В связи с указанными закономерностями в настоящее время получило широкое распространение понятие *визуальное мышление*, то есть зрительно-наглядное или мышление посредством зрительных (визуальных) операций. Его основная функция состоит в способности упорядочивать значения образов, в создании образов, делающих знание видимым. В процессе умственной деятельности происходит оперирование как словами, так и пространственными структурированными схемами, между предельно символизированными вербальными средствами и наглядно-иконическими изображениями находятся знаковые формы. Визуальное мышление носит явно выраженный наглядный характер. Наглядность осуществляет в процессе обучения два типа функций: 1) непосредственные: познавательная, управление деятельностью обучаемого, интерпретационная, эстетическая, непосредственности рассуждений; 2) опосредованные: обеспечение целенаправленного внимания обучаемого, запоминание и повторение им учебного материала, реализация прикладной направленности. Наглядность можно рассматривать не только на конкретном, но и на абстрактном уровне, а также и в процессе деятельности. Наглядные образы возникают в процессе познавательной деятельности как форма взаимодействия субъекта и объекта, поэтому наглядность образа зависит от индивидуальных особенностей человека как субъекта. Невозможно обойтись без наглядности, оперируя абстрактными математическими объектами. Наглядность визуального мышления состоит в умозрительном репродуцировании конкретных, прежде неизвестных образов.

Затруднения, связанные с преподаванием математики традиционным способом, опирающимся на абстрактно-логическое мышление (левополушарный крен), преодолеваются посредством когнитивно-визуального подхода, который снимает приоритет логического компонента мышления и

представителей разных профессий на основе системно-модельного подхода; создаются инструменты активного преобразования информации в знания и переработки одних знаний в другие; строятся способы активизации знаний посредством их представления в виде моделей, доступных для непосредственного восприятия и реализующих принцип наглядности, которые позволяют упростить процессы понимания смысла, усвоения знаний и тем самым делают возможным применение знаний; 3) *деятельностная составляющая*: представляет информационную деятельность как процесс построения моделей в визуальном информационном поле на основе системного подхода; разрабатывает модели действий или общие алгоритмы действий для решения задач в теоретической и практической областях; 4) *личностная составляющая*: развиваются различные виды мышления субъекта (системное мышление, визуальное мышление, а вместе с ними абстрактно-логическое, наглядно-образное и наглядно-действенное); вырабатываются приемы и навыки самостоятельной работы; закладываются основы самообучения и саморазвития личности; развиваются интуиция и творческие способности студента.

Таким образом, можно рассматривать системный подход к обучению студентов математике на основе моделирования в визуальном информационном поле в качестве одного из инструментов формирования у них, как у будущих специалистов, информационной компетентности.

Библиографический список

1. **Далингер, В. А.** Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: Монография / В. А. Далингер. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2006. – 144 с.;
2. **Перегудов, Ф. И.,** Тарасенко, Ф.П. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. - Москва: Высшая школа, 1989. – 340 с.;
3. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва: Наука, 1966. – 250 с.

взаимодействия обучающего и обучаемого: 1) обучающий: преобразует информационную среду и конструирует подходящие содержательные модели разных видов, удобные для восприятия обучаемого; знакомит обучаемого с основными принципами системного подхода и приёмами моделирования в визуальном информационном поле; демонстрирует устройство определённой области знания через взаимодействие определённых моделей визуального информационного поля; 2) обучаемый: овладевает теоретическими и практическими умениями и навыками, необходимыми для реализации системно-модельного подхода; овладевает знаниями из определённой области, осуществляя взаимодействие между содержательными моделями визуального информационного поля; овладевает умениями и навыками решения задач из определённой области знания, конструируя подходящие модели визуального информационного поля и оперируя ими определённым образом на базе усвоенных знаний; 3) взаимодействие между обучающим и обучаемым осуществляется на универсальном языке системно-модельного подхода, то есть на основе общих принципов системного подхода и общих приёмов моделирования в визуальном информационном поле.

Таким образом, обучающий строит новую модель информационной среды, а обучаемый овладевает этой моделью информационной среды и приёмами её конструирования, а затем самостоятельно, сознательно, активно строит подобную модель в процессе реализации своей учебной деятельности.

Гигантский рост объемов информации и одновременно превращение информации в производящую силу преобразовали современное общество в информационное в связи с ведущей ролью информации в нем. В своей профессиональной деятельности в информационном обществе специалист как субъект информационной деятельности решает три основных задачи: 1) поиск необходимой информации, которая обычно является знаниями об объекте деятельности (пассивные знания); 2) обработка собранной информации или переработка пассивных знаний и построение активных знаний, способных решить проблему; 3) применение активных знаний для решения проблемы. Отсюда информационная компетентность понимается как теоретическая и практическая готовность специалиста решить указанные задачи.

В процессе реализации системно-модельного подхода к обучению студентов математике на базе визуального информационного поля происходит формирование основных составляющих информационной компетентности будущих специалистов: 1) *мотивационная составляющая*: вырабатывается интерес к информационной деятельности как средству решения любых проблем; формируется активное отношение к информации как к материалу, который необходимо воспринять, обработать, осмыслить, переработать, представить в виде модели и применить; вырабатывается активный подход к исследованию объектов и решению проблем; 2) *содержательная составляющая*: формируется универсальный язык информационного взаимодействия

учащихся» [2]. В условиях работы с мультимедийными программами речевая практика обеспечивается введением всевозможных тренировочных или условно-речевых упражнений, минидialogов и минимонологов и т. п., оформленных на мониторе, при этом количество повторов не ограничивается.

Вторым принципом является то, что упражнения должны быть в той или иной степени «оречевленными» [3; с.37]. «Оречевленность» достигается тем, что ситуацию в описании сценариев обучающих программ (ОП) можно алгоритмизировать, а их действие оформляется с помощью связанного диалога; при выполнении таких упражнений-диалогов поддерживается постоянная активность обучаемого, так как он выполняет одну из ролей в данной ситуации. Например, в ОП «Everyday Situations-V2» алгоритмируются действия – ситуации, где описываются приезд, оформление, знакомство с участниками международной олимпиады по иностранным языкам. Весь учебно-информационный материал представляется в форме диалога–разговора между коммуникантами-собеседниками (студентами, гостиничными работниками, руководителями и т. пр.). В программе для начинающих изучать английский язык «Tal-Tal» сценарий написан так, чтобы помочь старухе Тал-Тал открепиться ото льда, обучаемый должен выполнить правильно все упражнения. Упражнения разработаны в форме диалога между старухой Тал-Тал с ветром, солнцем, водой, горой и человеком:

- Who are there?
- There... Hot-Sun and Cold –Ice.
- Do you know Granny Tal-Tal?
- Yes, I... и т. д.

Данная программа состоит из трех модулей (ознакомление, упражнения, помощь), предназначена для младших школьников, которые знакомы с этой сказкой еще в детском саду, и им предстоит рассказать ее содержание на английском языке. Предлагается применение на всех этапах (мотивационно-побудительном, аналитико-синтетическом и реализующе-контрольном) усвоения иноязычной речи, т. к. при выполнении упражнений обучаемый усваивает новые слова, грамматические правила, и одновременно, происходит самопроверка. Программа способствует ускорению усвоения иноязычной лексики благодаря ранее знакомому тексту и его мультимодальному представлению содержания на мониторе.

Далее, выдерживается и **принцип индивидуализации** при ведущей роли ее личностного аспекта. Гарантируется индивидуализация обучения в любых образовательных сайтах. На первой же странице образовательного сайта, каждый должен заполнить анкету для проверки стартовой подготовленности. Предлагается множество выбора для начала обучения с учетом подготовленности обучаемого и его личных интересов и т. д.

Что касается ОП, они создаются с учетом контекста деятельности ученика, его жизненного опыта, сферы интересов, желаний, эмоционально-

Е. Д. Нелунова

ОСМЫСЛЕНИЕ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ ОБЩИХ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ

Сегодня, когда компьютерная технология прочно заняла свои позиции в образовании, когда первая мотивационная волна «стихла», возникает потребность глубокого анализа всего того, что применяется и внедряется в учебный процесс, в частности, использование компьютерной технологии в обучении языкам. К этому подвигло существующее разногласие в компьютеризации обучения языкам. Сторонники ратуют о реализации индивидуализации обучения и повышении мотивации, а противники же указывают на возможное ущемление речевой деятельности при отсутствии аффективного компонента общения.

Мы склонны рассматривать компьютеризацию обучения иностранным языкам как интегрированный процесс, при этом коммуникативный метод лежит в его основе. Сущность коммуникативного метода сводится к тому, что обучение любому языку, в том числе обучение говорению, невозможно без общения или коммуникации, где формой общения является диалог двух или более собеседников – коммуникантов [3].

Нам представляется, что существует возможность создать мультимедийные обучающие программы, не противоречащие основным принципам коммуникативного метода, более того обогащающие его мультимодальным представлением учебной информации, тем самым активизирующие восприятие не родной речи.

Подчеркивается, что сам метод основан на частнометодических, а не общеметодических принципах, что позволяет избежать «универсальности» метода, и обеспечивает его дифференцированность, указывая, что они (принципы или правила) играют роль стратегических положений, поэтому метод можно считать стратегической моделью определенного направления в обучении, в частности мультимедийного обучения.

В данном случае берем за основу такое обучение, которое предполагает, прежде всего, взаимодействие обучаемого с обучающей программой, составленной в инструментальной мультимедийной системе, обеспечивающей интерактивные, аудио и видео контакты.

Итак, **первый принцип**, вытекающий из принципа речевой направленности, гласит: «при обучении говорению абсолютным средством формирования и развития говорения следует считать постоянную речевую практику

Вариативность необусловленных речевых ситуаций создает условие для развития многих качеств и механизмов умения. Прежде всего, формируется умение перефразировать, которое входит в качество продуктивности, туда же относится способность комбинировать, что способствует росту информативности и автоматизации высказывания. В пакете ОП по английскому языку, разработанным Московским институтом информационных технологий, количество выбора данных – количество лексических единиц достигает от двух до десяти. Развитие перефразирования и способности комбинировать речевые единицы можно интенсифицировать путем введения выбора данных для построения правильной фразы. При этом одновременно выполняется несколько учебных действий – формулирование предложения путем комбинирования речевых единиц из выбора данных, оперативное выявление результатов на мониторе, и самоконтроль.

Ключевым в данном принципе исследователи признают – новизну как основу интереса. Важность интереса заключается в том, что интерес «является, и предпосылкой обучения, и его результатом» [1]. Интерес, с одной стороны, есть средство и залог эффективности обучения; с другой стороны, эффективное обучение «подстегивает» интерес и он становится устойчивым. Такой эффект, безусловно, можно получить при мультимедийном обучении, ибо оно само по себе «ново» в корне, в его технологии, если эта новая технология применяется с методически грамотной «начинкой», то однажды появившийся интерес к обучению может долго не угасать, расширяясь и углубляясь в своем развитии. А развитие интереса найдет плодородную почву, если этот процесс поддерживается в такой постоянно изменяющейся и обновляющейся среде обучения как искусственно созданной мультимедийной учебно-информационной образовательной среде Интернета.

В нашем опыте, наряду с ресурсами всемирной сети, применяются обучающие системы для разработки проектов Filamentality, NiceNet и приложения, такие как Microsoft Power Point и Publisher и др. Они используются не только по прямому назначению для презентации докладов и выступлений, но и как оболочка электронных учебников. Нам импонирует простота, и в то же время, возможности работы с гиперссылками (аудио, видео, текст), позволяющие создать мультимедийную среду. Кроме того, некоторые учителя используют Microsoft Power Point и Publisher как средства для презентации литературных героев, создавая при этом условие для творческого полета каждого ученика. В умелых руках учителя-методиста и текстовой редактор является помощником в обучении орфографии, лексике, грамматике и т.п.

В заключении согласимся с теми последователями компьютеризации обучения в том мнении, что *«Бүгүн хайдах күнүй?» программ может многократно ускорить процесс усвоения учебного материала, представленного на мультимедийной среде, а также, обогатить коммуникативный характер обучения языкам через «оречевленных», т.е. связанных между собой диа-*

чувственной сферы и возраста. Как уже описано выше, обучающие программы разрабатываются по сюжету знакомых сказок, жизненных реалий или по литературным героям. Таковыми являются программы для младших школьников, разработанные московским центром информационных технологий, собранные в единый пакет «Animals».

В аспектах, которыми «заведует» принцип функциональности коммуникативного подхода, основным идет моделирование речевого материала. Система речевых средств неисчерпаема, изменяема в своем развитии и, в то же время, в процессе обучения нельзя изменить в принципе структуру речевых средств и нарушить ее основные функциональные возможности. Поэтому единственно важным выходом, по мнению И. А. Зимней, Е. И. Пассова, является создание модели системы речевых средств, которая была бы упрощенной, минимизированной настолько, чтобы учащийся мог ею овладеть в рамках определенного курса. Сегодня можно найти множество образовательных сайтов в Интернете, которые можно рассматривать как модели системы речевых средств. Нашими студентами–дипломниками систематизированы и составлены аннотированные каталоги образовательных сайтов по иностранным (английскому, французскому и немецкому) языкам. Эти каталоги помогают учителям школ работать в неурочное время для углубленного изучения иностранного языка.

«Ситуативность» как принцип в общих чертах означает, что обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. Понятие «ситуация» в коммуникативном методе выражается в следующих определениях:

- ситуация как основа обучения;
- ситуация как основа отбора и организация речевого материала;
- ситуация как способ презентации материала;
- ситуация как условие формирования навыков;
- ситуация как развитие умения [3].

Эти принципы полностью воплощаются в алгоритмизации сценария ОП, где стрелковым средством введения и презентации учебного материала является диалог не только между героями ситуаций, но и с компьютером–наставником, компьютером–помощником, компьютером–справочником в том случае, если эти модули включены в структуру ОП. В режиме диалога составляется весь сценарий игровых учебных ОП. При этом содержание учебной лексики основывается на сюжет знакомых детям сказок. Например, «Тал-Тал», «Терем-Теремок» и другие. А ситуация в какой-то мере является темой уроков. Так, например, в компьютерном самоучителе «Саха-тыла», обучающему разговорному якутскому языку, введены такие темы как – «Хас чаас буолла?» (Который час?), «Б?г?н хайдах к?н?й?» (Сегодня какая погода?) и т. д.

Главной предпосылкой **пятого принципа** – «**принципа новизны**» – по мнению исследователей, является новизна ситуаций и их вариативность.

логов по теме. Вместе с тем, мультимедийные программы могут неплохо справляться с ролью средства развивающего обучения, т. к. интенсификация перефразирования и развитие способности комбинировать речевые единицы в условиях применения компьютерной технологии достигается через построения правильной фразы из множества данных на мониторе. В целом, включение компьютеризации в процесс обучения иностранным как средства, не находит противоречие с принципами коммуникативного метода и предполагает комплексное применение информационных технологий с межпредметными интегративными элементами, и при этом коммуникативный метод можно считать стратегической моделью определенного направления в обучении, в частности, мультимедийного.

Библиографический список

1. **Бим, И. Л.** О преподавании иностранных языков на современном этапе / И. Л. Бим, Н. П. Каменецкая, А. А. Миролюбов и [др.] // Иностр. языки в шк. – 1995. – № 3. – С. 6–11.
2. **Зимняя, И. А.** Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1984. – Вып. 242. – С. 3–10.
3. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1985. –208 С.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013.42

Н. А. Патутина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Современное общество все больше интересуют вопросы организационной культуры в связи с тем, что любая организация представляет собой не только экономическую, но и социальную систему, элементами которой выступают люди. Они же являются носителями культуры и главным фактором успеха организации. Социально-педагогическое значение организационной культуры состоит в том, что она, при условии целенаправленного педагогического руководства, способствует решению сотрудниками стоящих перед ними естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических задач, характерных для трудовой стадии социализации.

Организационная культура изучается в рамках разных научных дисциплин: социологии, психологии, менеджмента. Каждая из этих наук выбирает свой угол рассмотрения названного феномена. Для педагогики организационная культура представляет интерес в связи с изучением факторов социализации членов организаций, для которых воспитание не является основной функцией. Выявление социально-педагогических аспектов формирования организационной культуры обусловлено важностью этого явления в создании условий для относительно целенаправленного позитивного развития и ценностной ориентации сотрудников в рамках конкретной компании.

Для проведения педагогического изучения организационной культуры и выявления социально-педагогических аспектов ее формирования целесообразно обратиться к результатам исследований этого феномена в других науках, имеющих накопленный фонд научных результатов по этому вопросу.

В русле социологического подхода ряд исследователей рассматривает организационную культуру как набор общепринятых образцов и моделей поведения, ценностей, коллективных убеждений, направленных на поддержание запрограммированного эталона действий членов организации и сообщаемого с ним посредством определенных символических средств. Эта точка зрения находит отражение в определениях, рассматривающих организационную культуру как: символы, церемонии и мифы, которые сообщают членам организации важные представления о ценностях и убеждениях (У. Оучи); приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством

группой людей по мере того, как она училась решать проблемы, связанные с адаптацией к внешней среде и внутренней интеграцией и разработанных достаточно хорошо, чтобы считаться ценными (Э. Шейн) [8].

В отличие от сторонников социологического подхода к изучению организационной культуры, Э. Шейн рассматривает ее структуру глубже, отмечая, что, культура, как концепция, указывает на явления, лежащие в глубине, мощные по своему воздействию, но невидимые и в значительной степени бессознательные. Помимо артефактов автор выделяет еще два уровня ее анализа – провозглашаемые верования и ценности, а также основополагающие представления. Эти уровни, по мнению Э. Шейна, соответствуют определенной степени видимости культурного явления.

Артефакты, по мнению исследователя, представляют собой самый поверхностный уровень организационной культуры. Они включает в себя зримые продукты деятельности группы (архитектура физического окружения; язык; технология; продукты деятельности; стиль, воплощаемый в одежде, манере общения, эмоциональной атмосфере, мифах и историях; формальное описание принятых ценностей; внешние ритуалы и церемонии и др.). Особенностью данного уровня организационной культуры является, по мнению исследователя то, что его достаточно легко наблюдать, но, в силу неоднозначности символов, сложно интерпретировать.

Поведение на уровне артефактов во многом предопределяется убеждениями и ценностями следующего уровня, которые Э. Шейн называет провозглашаемыми. Этот уровень представлен осознанными и четко сформулированными взглядами и моральными правилами, выполняющими нормативную функцию и регулирующими поведение членов группы в определенных ситуациях. Провозглашаемые убеждения и ценности находят отражение в идеологии или философии организации. Особенностью данного уровня организационной культуры является то, что его элементы, также как и артефакты, могут не вполне точно отражать сущность имеющейся организационной культуры. Среди ценностей, провозглашаемых в организации (чаще лидерами, основателями) есть те, которые реально отражают направленность действий организации, а есть такие, которые, по сути, являются лишь пожеланиями и не подкрепляются опытом. В этом случае важными являются основополагающие представления, на которых должны базироваться провозглашаемые убеждения и ценности.

Базовые представления, по мнению Э. Шейна, являющиеся безусловными, отражают отношение участников группы к определенным явлениям и предметам, определяют поведение участников группы. Автор отмечает, что бессознательные представления, лежащие в основе организационной культуры, имеют отношение к фундаментальным аспектам бытия, которыми могут быть: природа времени и пространства; природа человека и человеческих поступков; природа истины и способы ее обретения; правильные взаимоотно-

естественного языка и других символических средств, которые выполняют репрезентативные, директивные и аффективные функции и способны создавать культурное пространство и особое ощущение реальности (Л. Смицич).

Другие исследователи подчеркивают, что организационная культура формируется в процессе совместной деятельности членов организации, выработанные таким образом артефакты определяют поведение индивидов и обеспечивают возможность взаимодействия людей с миром и друг с другом. В таких исследованиях организационная культура рассматривается, например, как набор убеждений, ценностей и усвоенных способов решения реальных проблем, сформировавшийся за время жизни организации и имеющий тенденцию проявления в различных материальных формах и поведении членов организации (Э. Браун) [7].

При изучении структуры организационной культуры социология уделяет внимание так называемым универсалиям культуры, к которым М. Миц и К. Кланхон относят: язык как символику и смыслы действий; ценностную систему как совокупность жизненных целей и средств, идеалов, мировоззрений, мифов, идеологий; символы, понятия и смыслы, которые придаются действиям; типичные связи и взаимодействия; образы и эталоны поведения [1].

Анализируя теоретические представления об организационной культуре, С. А. Липатов отмечает, что в ряде исследований делается акцент на том, что представления о ценностях и руководящих принципах деятельности организации вводятся и поддерживаются с помощью ритуалов и церемоний, посредством выдвижения героев, олицетворяющих общие цели, путем создания слоганов и символов, обозначающих общие ценности. Он отмечает, что большинство авторов рассматривают эти феномены как социально сконструированные в ходе взаимодействия членов организации. Такого рода исследования, по мнению С. А. Липатова, отражают символический подход к изучению организационной культуры [3].

Таким образом, *социологический подход* позволяет утверждать, что организационная культура формируется в ходе взаимодействия людей; с помощью разного рода символов руководство может поддерживать идеологию организации и ориентировать сотрудников.

Психологический подход в современном понимании организационной культуры базируется на выделении в ее определениях элементов, играющих роль в создании психологической общности членов организации. Это находит отражение в определении организационной культуры через следующие категории: философские и идеологические представления, ценности, убеждения, верования, ожидания, аттитюды и нормы, которые связывают организацию в единое целое и разделяются ее членами (Р. Килманн, М. Сакстон); набор допущений, убеждений, ценностей и норм, которые разделяются всеми членами организации (Д. Ньюстром, К. Девис); совокупность коллективных базовых правил, изобретенных, открытых или выработанных определенной

новых сотрудников с основными ценностями корпорации) и неформальных методов (ролевое моделирование с помощью наставников), что способствует формированию определенных установок и поведения сотрудников. С другой стороны – индивидуализация как обратный процесс (направленные на изменение культуры организации активные действия сотрудников). Соотношение социализации и индивидуализации, оказывающих различное влияние на культуру организации, находит отражение в таких типах поведения сотрудников, как изоляция, конформизм, бунт и наиболее оптимальный вариант – созидательный индивидуализм [4].

В русле психологического рассмотрения культуры организации выделяется *акмеологический подход* (В. Г. Зазыкин, И. А. Смирнова). Он направлен на выявление взаимозависимости организационной (корпоративной) культуры и продуктивного личностно-профессионального развития человека. С одной стороны, исследователи выделяют акмеологическую функцию корпоративной культуры. Она, по мнению авторов, заключается в создании таких отношений в организации, такой морально-психологической атмосферы, которые стимулировали бы стремление персонала к личностно-профессиональному росту, развитию профессионализма личности и деятельности. При этом авторы отмечают, что речь идет не только об индивидуальном росте отдельных субъектов, но и о продуктивном развитии всего коллектива.

С другой стороны – достижение корпоративности, как высшего уровня развития организационной культуры, связывается в первую очередь с развитием и повышением уровня профессионализма у персонала и субъектов управления, выражающихся в акмеологической культуре. Акмеологическая культура определяется авторами как личностное новообразование, которое обуславливает становление человека как целостности, продуктивность его самоосуществления и оптимальной траектории акме (вершины в развитии) как ступеней самоосуществления [2].

Как видим, в психологических исследованиях придается большое значение коллективному опыту группы в процессе формирования основных элементов организационной культуры, вместе с этим отмечается роль целенаправленного воздействия лидера на этот процесс. Для педагогического исследования также является важным рассмотрение организационной культуры как фактора социализации сотрудников компании, предполагающего не только репродуктивное усвоение норм, но и проявление ими активности в процессе вхождения в культуру; определение взаимного влияния организационной культуры и личностно-профессионального развития личности.

При рассмотрении организационной культуры в рамках менеджмента акцентируется внимание на ее роли в конкурентных особенностях организации, на взаимосвязи организационной культуры со структурой управления, связывается в целом с эффективностью деятельности компании. В определениях организационной культуры она рассматривается как: один из способов

ношения индивида и группы; относительная важность труда, семьи и саморазвития; обретение мужчинами и женщинами своей истинной роли и природа семьи. Шейн подчеркивает, что эти представления образуют основное содержание культуры. Не установив этого уровня организационной культуры невозможно понять смысл ни провозглашаемых ценностей, ни артефактов.

Анализируя организационную культуру с психологической позиции, Э. Шейн рассматривает ее как совокупный коллективный опыт группы, определяющий поведенческий, эмоциональный и когнитивный элементы психологического функционирования ее членов. Возникновение и развитие культуры организации исследователь напрямую связывает с развитием организации как группы. По его мнению, следует понимать, что организация начинается как малая группа и отчасти продолжает функционировать как совокупность таких групп. Поэтому процесс формирования организационной культуры в определенном смысле идентичен процессу психологического возникновения и развития группы. Культура группы при этом выражается в системе принятых ею представлений, отражающих характерные для ее участников образ мысли, взгляды, чувства и ценности, являющиеся следствием коллективного опыта и коллективного обучения. При этом отмечается, что деятельность нового члена группы во многом состоит в дешифровке характерных для этой организации норм и представлений. В крупной компании культура определяется также наличием групповых субкультур и взаимодействием малых групп в организации. Культурные представления формируются в ходе решения группой проблем, с которыми она сталкивается в процессе своей жизнедеятельности.

Э. Шейн отмечает, что наблюдаемые проявления организационной культуры (нормы, правила, языки, системы поощрения и т. д.), с одной стороны, как утверждает социология, действительно являются результатом взаимодействия членов группы. Однако, модель поведения лидера (лидеров) группы оказывает не менее важную роль при формировании культуры. «Культура возникает из коллективного опыта, но инициирует этот процесс именно лидер, изначально навязывая группе свои убеждения, ценности и представления» [9, с.183].

В исследованиях, связанных с изучением организационного поведения (Дж. Ньюстром, К. Девис) организационная культура рассматривается как мощная сила, определяющая индивидуальное и групповое поведение. Авторы отмечают, что организационная культура придает сотрудникам организационную идентичность, определяя представление о компании, стимулирует ответственность работника. Она способна привлекать и удерживать индивидов, разделяющих ее ценности и установки. С точки зрения формирования и управления организационной культурой уделяется внимание средствам доведения ее основных принципов до сведения работников. В связи с этим значимыми являются два процесса. С одной стороны, это организационная социализация как непрерывный процесс передачи ключевых элементов культуры организации ее сотрудникам путем официальных (ознакомление

водству и потреблению материальных благ, а включает в себя и духовное, всестороннее, гармоничное развитие каждого члена общества. Исходя из этого, автор разработал модель культуры производства, выделив в ее структуре следующие элементы:

– культура условий труда как совокупность факторов, определяющих поведение человека в процессе производственной деятельности. Этот элемент включает в себя характеристики санитарно-гигиенических, психофизиологических, социально-психологических и эстетических условий труда;

– культура средств труда и трудового процесса, что находит отражение во внедрении в производство достижений науки и практики, в уровне механизации и автоматизации, в качестве оборудования и инструментов, уровне материально-технического обеспечения, качестве выпускаемой продукции и использовании передовых методов труда;

– культура межличностных отношений (коммуникаций), которая определяется социально-психологическим климатом, чувством коллективизма и взаимопомощи, разделяемыми всеми работниками ценностями и убеждениями организации;

– культура управления, отражающая методы управления, стиль руководства, гуманизм, индивидуальный подход, восприятие персонала как достоинства организации, профессионализм руководителей;

– культура работника, представленная совокупностью нравственной культуры и культуры труда.

Таким образом, автор отмечает, что культура производства представляет собой целостную систему, единство человеческих и вещественных, социальных и экономических связей в общественном производстве [5].

Такой подход имеет важное значение в определении социально-педагогических аспектов формирования организационной культуры.

Менеджмент рассматривает организационную культуру также в рамках теории управления персоналом. Выделяется взаимосвязь организационной культуры со всеми основными этапами и аспектами деятельности по управлению персоналом.

Особое место в процессе освоения сотрудниками содержания основных составляющих организационной культуры занимают этапы адаптации, социализации и обучения персонала. Адаптация является процессом приспособления работника к содержанию и условиям трудовой деятельности и непосредственной социальной среде. Выделяют такие виды адаптации, как: профессиональная, психофизиологическая, социальная (социально-организационная и социально-психологическая). Социализация в теории управления персоналом рассматривается как процесс введения человека в организацию, становление личности при помощи общения и усвоения норм, ценностей, установок, присущих данному коллективу; как процесс, в ходе которого человек учится в своей социальной среде проявлять такой стиль

осуществления организационной деятельности посредством использования языка, фольклора, традиций и других средств передачи основных ценностей, убеждений, идеологии, которые направляют деятельность предприятия в нужное русло (Г. Морган); совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации (С. А. Карпов); социально-духовное поле компании, формирующееся под воздействием материальных и нематериальных, явных и скрытых, осознаваемых и неосознаваемых процессов и явлений, определяющих единство философии, идеологии, ценностей, подходов к решению проблем и поведения персонала компании и позволяющих организации продвигаться к успеху (Т. О. Соломанидина) [7].

Интерес к вопросам организационной культуры в западном менеджменте начал активно проявляться в начале 80-х годов двадцатого века. Вместе с этим, как отмечает В. А. Спивак, вопросы культуры организации представлены и в исследованиях отечественных ученых. Автор отмечает, что в период с 20-х годов до начала перестройки в нашей стране осуществлялись исследования культуры производственной сферы, в которых преобладают понятия «культура производства», «культура труда», «качество трудовой жизни». В данных работах подробно изучалось влияние на производительную работу таких факторов, как идеология, психологический климат, воздействие коллектива на личность, роль лидерства и прочее, что в современной трактовке относится к области организационной культуры (А. Алексеев, А. Гастев, С. Белановский, В. Ольшанский, А. Погорадзе) [8].

Рассматривая культуру производства, А. А. Погорадзе отмечает, что в отечественной науке это понятие рассматривалось достаточно широко. Вместе с этим, по мнению автора, наиболее адекватным является определение Л. Н. Когана, который выделял в культуре производства две основные подсистемы: социально-экономическую и технико-технологическую. Роль социально-экономической подсистемы определяется тем, что характер труда влияет на развитие личности работника. В качестве основных структурных элементов этой подсистемы выделяются: 1) культура условий производства; 2) культура самого производственного процесса (отмечается роль этих элементов в формировании и реализации социальных сил работника); 3) культурно-технический уровень работника, т. е. его способность к всестороннему усовершенствованию условий и процесса производства. По мнению Л. Н. Когана, культура производства выражается в том, насколько производство выполняет «человекотворческую» функцию, насколько оно способствует развитию личности участников производственного процесса.

А. А. Погорадзе отмечает, что сущностью культуры производства выступает развитие человека как основной производительной силы, его сущностных сил в процессе производства. Культура производства не сводится к произ-

туры:

- влияние организационной культуры на продуктивное личностно-профессиональное развитие человека;
- значимая роль взаимодействия в процессе формирования культуры;
- воспитательное значение артефактов;
- педагогическая функция руководителя в процессе формирования и трансляции ценностей организационной культуры;
- взаимосвязь процесса формирования организационной культуры с активностью членов организации в ходе ее создания и усвоения основных ценностей и норм;
- необходимость целенаправленной работы по формированию коллективного опыта группы и созданию условий для обогащения культурного социального опыта сотрудников.

Учет названных аспектов позволит сформировать организационную культуру, направленную на реализацию целей, как самой организации, так и ее членов.

Библиографический список

1. **Ерасов, Б. С.** Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1998.
2. **Зазыкин, В. Г.,** Смирнова, И. А. Корпоративная культура организации: психолого-акмеологический подход / В. Г. Зазыкин, И. А. Смирнова. – М., 2005.
3. **Липатов, С. А.** организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов // Организационная психология / сост. общ.ред Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка. – СПб, 2000.
4. **Ньюстром, Дж. В.,** Девис, К. Организационное поведение / Дж. В. Ньюстром, К. Девис. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
5. **Погорадзе, А. А.** Культура производства: сущность и факторы развития / А. А. Погоразде. – Новосибирск: Наука, Сиб.отделение, 1990.
6. **Семенов, Ю. Г.** Организационная культура: учебное пособие / Ю. Г. Семенов. – М.: Университетская книга; Логос, 2006.
7. **Соломанидина, Т. О.** Организационная культура компании: учеб. пособие / Т. О. Соломанидина ; Российская экономическая академия им. Г. В. Плеханова. – 2-изд, перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М., 2007.
8. **Спивак, В. А.** Корпоративная культура /В. А. Спивак. – СПб.: Питер, 2001.
9. **Шейн, Э.** Организационная культура и лидерство / Э.Шейн ; пер с англ. под ред. Т. Ю. Ковалевой. – СПб.: Питер, 2007.

поведения и усваивать только те ценности, представления и потребности, которые соответствуют принятой в этой среде социальной системе ценностей, а все противоречащее ей – отвергать.

По содержанию и характеру социализация, по мнению исследователей, является социальной адаптацией работника. Т. О. Соломанидина отмечает, что, если рассматривать организационную культуру в широком смысле, включая в нее культуру условий труда, средств труда и трудового процесса, то социализация как непрерывный процесс передачи работнику важнейших элементов культуры будет равнозначна адаптации [7].

Методы социализации включают программы адаптации новых сотрудников, программы планирования карьеры, обучающие и ориентационные программы, систему наставничества, ролевые модели, систему обратной связи и ряд других методов.

Обучение в организации является одним из способов трансляции и развития организационной культуры. Этот процесс создает условия для командного и индивидуального обучения в интересах достижения целей организации и реализации ее миссии. В качестве основных целей обучения в организациях исследователи называют передачу знаний, формирование ориентации на изменение, формирование индивидуального и группового поведения.

Вопросы формирования организационной культуры в менеджменте связываются с такими феноменами как руководство и лидерство. Кроме традиционных функций менеджмента (планирование, организация, мотивация, контроль) исследователями предлагается включить в этот список функцию управления корпоративной культурой (В. А. Спивак). Задачи руководителя в этом случае состоят в том, чтобы формировать и внедрять в сознание работников организации привлекательное видение будущего организации, того состояния, в которое организация как система должна войти; формирование единых способов восприятия реальности, норм и ценностей организационной культуры. Эти задачи решаются как формальными, так и неформальными способами. Во втором случае возрастает роль руководителя не только как источника власти и носителя административных функций, но и как лидера [6; 8].

Таким образом, исследования в области менеджмента указывают на необходимость учитывать в процессе формирования организационной культуры возможности ее влияния на развитие и становление личности участников производственного процесса. Отмечается важность целенаправленных действий и мероприятий по приобщению сотрудников к ценностям культуры организации и высокая роль деятельности руководителя по решению этой задачи.

Анализ организационной культуры как объекта научного изучения показал, что процесс ее формирования связан с созданием условий для относительно социально контролируемой социализации членов организации и организацией их социального опыта. *Это позволило выявить следующие социально-педагогические аспекты формирования организационной куль-*

тица из-за несоответствия прежних профессий новым требованиям. Ибо теперь мало быть просто хорошим врачом или инженером: надо еще освоить науку и искусство саморекламы – уметь продать свои услуги с выгодой для себя, достаточной, чтобы обеспечить семье безбедное существование. А это требует основательного знания рынка труда, умения найти в нем свое место, чему пока в России не принято учить.

Чтобы избежать этого, необходимо развернуть широкую теоретическую работу по убеждению руководителей и рядовых граждан в том, что до тех пор, пока россияне не научатся науке и искусству материального самообеспечения и не будут для этого созданы благоприятные социально – экономические условия, Россия не выйдет из полосы кризиса, в которой она оказалась после октябрьского переворота 1917 г.

Для педагогической науки задача сводится к разработке научных основ формирования психологической готовности личности к материальному самообеспечению в непростых условиях сложившихся в России рыночных отношений.

Оценивая негативное социальное значение безработицы в условиях России, необходимо иметь в виду ментальность российского населения, для которого занятость во всех видах общественного производства является основой жизнедеятельности.

При этом остается в тени одно важное последствие безработицы – общий рост социальной лабильности (неустойчивое психическое и физиологическое состояние человека) в обществе. С ростом числа безработных лабильность охватывает все более широкие слои населения помимо самих безработных. Ее разрастание можно представить в виде своеобразной пирамиды, вершину которой и меньшую часть составляют сами безработные и которая все более расширяется к своему основанию. Под прямое и косвенное воздействие безработицы попадают члены семей и другие лица, материально зависящие от безработных; родственные и прочие индивидуальные контакты; лица, испытывающие на себе опосредованное воздействие безработицы; лица, на которых сказывается «демонстрационный эффект» безработицы.

С. А. Кузьмин [1] приводит схему взаимозависимости этих факторов (рисунок). Масштабы социальной лабильности различаются также по возрастным группам. Если в безработные попадает молодежь, «подводную часть айсберга» составляют их старшие родственники, товарищи по школе и другие близкие контакты. Основание пирамиды будет тем уже, чем меньше этих контактов у той или иной возрастной группы безработных. В случае, если безработными становятся лица старших поколений, «срабатывает» демонстрационный эффект – более молодые возрасты демотивируются в отношении общественно полезной деятельности, усиливается их социальная неустойчивость.

Л. А. Саенко

БЕЗРАБОТНЫЕ КАК СУБЪЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ

Неумение зарабатывать на жизнь среди мужчин и женщин широко распространено. Отчасти это связано с «пережитками социализма», заключающимися в том, что в условиях командно-административной системы человек приобретал одну единственную специальность, которая была затребована государством, наемным работником которого он являлся, и всю жизнь пытался жить на одну зарплату. В случае потери работы согласно советскому менталитету он не считал необходимым переучиваться на другую специальность. К тому же системы перепрофилирования специальности безработных тогда не было.

В условиях рыночных отношений такая жесткая привязанность к одной специальности и к одному единственному месту работы лишает человека способности материально обеспечивать себя и семью. По этой причине за годы реформ в России сложилась странная ситуация – при остром дефиците кадров по одним специальностям сложилась большая структурная безрабо-

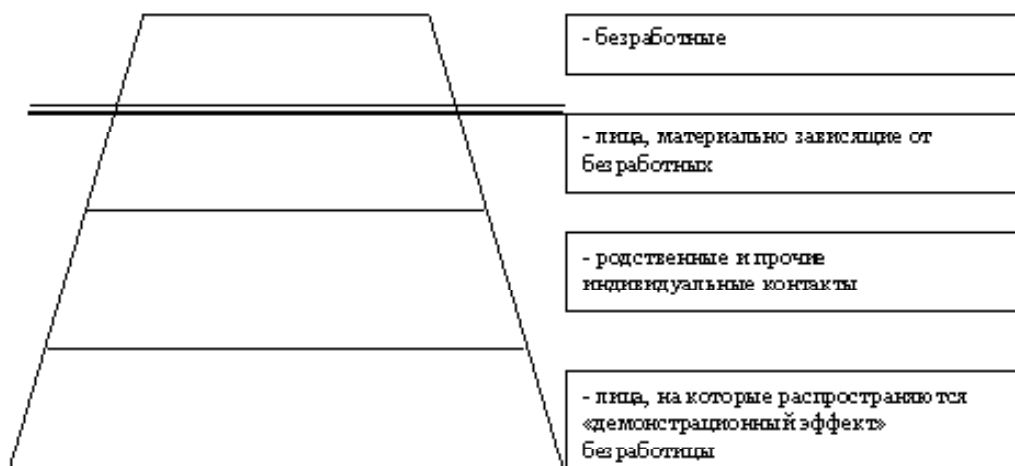


Иллюстрация к структуре и масштабам социальной лабильности возникающей в связи с безработицей

Наиболее значительными проявлениями социальной лабильности могут быть, например, в случае безработицы основных кормильцев семьи, членов молодых семей, лиц, стремящихся иметь профессиональную карьеру и связанных с другими представителями этой профессии. В социуме переход индивида в число безработных меняет к худшему не только его материальное положение, но и статус в сравнительно замкнутом социальном пространстве.

Важно отметить, что служба занятости (Центр занятости) выполняют по отношению к безработной молодежи специфические, не указанные законодательством функции. «Служба занятости фактически выполняла роль посредника между подростками и учебными заведениями... 52% общей численности граждан, ищущих работу и обратившихся к службе занятости, составляли молодые люди. Данное обстоятельство дополнительно подчеркивает актуальные проблемы первой работы», – пишет Ф. Т. Прокопов.

Основной причиной экономической несостоятельности семей, наряду с другими, является потеря работы. Безработица родителей указывается практически всеми исследователями в ряде первых причин дезадаптации семьи.

Согласно данным, которые опубликовал политический обозреватель «Труда» В. Головачев, в статье «Период брачного распада», в России наблюдается «эрозия» семейных отношений, из-за чего каждый второй – третий брак заканчивается распадом. Кривая разводов, более или менее устойчивая до начала реформ, с 1992 года резко пошла вверх: за 10 последних лет заключено 10 млн. браков и распалось 6 млн. семей. Институт семьи все меньше привлекает мужчин и женщин, они чаще предпочитают так называемый гражданский брак, не связывающий юридической ответственностью за семью и детей, предпочитают «свободную жизнь». В 1979 году закоренелыми холостяками в России были 1,9% мужчин, а в 1989 году стало 3,7%, в 1994 году – 5,5%, т.е. за пятнадцать лет численность холостяков возросла почти втрое. За те же 15 лет численность холостячек изменилась мало – с 4% до 4,6%, но все же растет. Тенденция эта присуща не только России, но и другим странам (например, во Франции – 15 и 9%). Но в этом мало радости: у нас основной причиной является материальный фактор (безработица членов семьи, низкий доход), а у зарубежных одиноких – полная свобода выбора, не связанная или мало связанная с экономическими мотивами, поскольку уровень жизни там многократно выше, чем у нас.

Внутрисемейные конфликты объясняются еще и тем, что юноши и девушки вступают в брак без должной психолого-педагогической и деловой подготовки к созданию новой семьи. Небольшой школьный курс «Этика и психология семьи» проблему не решает. Об основных нуждах семьи, которые «раскачивают» ее устои, дает представление опрос, проведенный в 2002 г. фондом «Общественное мнение» (табл. 1).

Разновидности опасений за семью

| <i>Что опаснее всего для вашей семьи?</i> | <i>Ответы (в %)</i> |
|---|---------------------|
| Материально-бытовые проблемы | 29 |
| Неуверенность в завтрашнем дне | 15 |
| Войны | 14 |
| Проблемы, неприятности в семье | 14 |
| Экономический упадок | 10 |
| Преступность и наркомания | 7 |
| Угрозы со стороны власти | 3 |
| Духовный кризис | 1 |
| Затруднились ответить | 16 |

Как видим, больше всего беспокоит опрошенных материально-бытовые проблемы (29%), несколько меньше – «неуверенность в завтрашнем дне» и «экономический упадок» и частично – «проблемы, неприятности в семье». Косвенно к материально-бытовым проблемам относятся «преступность и наркомания», а также «угрозы со стороны власти», связанные в первую очередь с фискальными интересами государства и коррупцией. Получается, таким образом, что главная бытовая проблема современной семьи – неустроенность материальных условий жизни.

Школа в современном обществе выполняет те основные задачи, которые на других этапах развития общества выполнялись неформально, путем включения индивида в семью, племя, общину и т. д. Она выступает в роли первоначального механизма дифференциации общества, беря на себя задачу профессиональной подготовки. Таким образом, именно школа начинает формировать социальный статус человека, помогая ему адаптироваться к жизни общества на разных уровнях и этапах его развития. В соответствии с этим реализуются такие функции социальной работы, как профилактическая, прогностическая, социального контроля.

Другая точка зрения основана на том, что школа рассматривается как социальный институт, являющийся фактором борьбы различных социальных групп за власть. Задача школы в этом случае – прежде всего формирование таких ценностей, которые бы оправдывали все действия, необходимые для поддержания существующей системы. Школа является важным элементом политической стабильности, узаконивания и оправдания различий и неравенства. Таким образом, через этот подход реализуется, прежде всего, такая функция социальной работы, как социальный контроль.

Третья точка зрения опирается на положение, что в современном обществе «хорошо социализированный» в группе человек не обязан разделять точку зрения других ее членов, а его поведение может существенно отличаться от их поведения. Все люди живут, как бы «играя» по определенным правилам

(они решают, как изменить ритм работы, как провести свое свободное время, как себя вести в случае конфликта с администрацией и т. п.). Но некоторые люди «выпадают» из игры, не зная, как вступить в нее, не понимая, что она означает, что можно от нее ожидать и что можно себе позволить.

Роль школы и заключается в том, чтобы такие «маргинальные группы» не возникали. В соответствии с этим школа, с одной стороны, способствует формированию свободно действующих, как бы «автономных» социальных субъектов, а с другой – развивает «структуру разумного», в пределах которой могут существовать индивиды, не вступая в конфликт с обществом. В этом случае функциями социальной работы являются социально-психологическая реабилитация индивида и оптимизация механизмов реализации его возможностей и потребностей.

Таким образом, социальные педагоги должны регулировать отношения общества и школы как системы образования и воспитания, ибо насколько школа формируется под влиянием общества, настолько общество изменяется под влиянием школы.

Однако, сопоставляя результаты социологических опросов на Северном Кавказе с периодизацией процесса модернизации на идеологическую, политическую и экономическую фазы, можно утверждать, что: сельское население России остается преимущественно на традиционном уровне развития; городские группы в России, хотя и с разной степенью активности, уже участвуют в процессе модернизации; нерусские этногенные группы, в том числе городские, находятся, в лучшем случае, на идеологическом этапе модернизации – в стадии выбора стратегии развития; что касается русского городского этноса, то он находится в начале политической фазы модернизации – в стадии создания современного государства как инструмента развития; все группы российского общества еще далеки от экономической фазы модернизации.

В исследовательской работе «На изломах социальной структуры», приводятся результаты опроса молодежи и взрослого населения перспектив положения на рынке труда в России. Оценка молодежью перспектив улучшения положения с занятостью гораздо мрачнее, чем старшими поколениями (табл. 2).

Таблица 2

Оценка положения рынка труда в будущем (в %)

| <i>Оценка</i> | <i>Взрослые</i> | <i>Молодежь</i> |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|
| Станет лучше | 17,1 | 10,5 |
| Останется без изменений | 28,8 | 22,7 |
| Ухудшится | 41,2 | 60,4 |
| Не знают, либо не дали ответа | 12,9 | 6,4 |
| Всего | 100,0 | 100,0 |

Образование необходимо рассматривать как сложно структурированное и иерархическое субъект-субъектное, субъект-объектное, субъект-объект-субъектное взаимодействие по горизонтали и вертикали. Здесь одно качество образования посредством технологий и реализации (принципы, управленческие решения, концепции, программы, учебно-материальная база, формы и методы обучения и воспитания и т. д. и т. п.) переходит к более высокому уровню функционирования.

Принцип развития и взаимосвязи обязывает выстраивать систему образования по вертикали и горизонтали в развитии всех его структур, звеньев, субъект-объектных взаимосвязей и взаимозависимостей.

Принцип целостности. Следовать этому принципу – значит рассматривать образование как определенную целостность, и собственно действительное образование по форме существования не сможет быть ничем иным как целостностью.

Принцип фундаментальности. Он тесно взаимообуславливается и опирается на принцип целостности. Логика фундаментального – это логика знания, взвешенного, выверенного в соответствии с законами проявления и функционирования всех форм бытия. К формам бытия чаще принято относить: бытие 1 и 2-й природ; социальное бытие, бытие духовное; бытие человека. Приблизительность, вера без знания, умозрительное построение программ обучения и воспитания и т. д. – есть все то, что противостоит принципу фундаментальности.

Принцип гуманизации. Это базовый общественный принцип реформирования образования в условиях демократизации социума. Следовать ему в образовании (в его системе обучения и воспитания) – это значит «брать» в качестве изначальной и конечной точек отсчета человека как такового. Иными словами, при таком подходе, человек, его действительное развитие становится целью, а не средством чьих бы то ни было интересов.

Принцип равных возможностей. Образование является целостной подсистемой общества. И то, и другое не могут иметь полнокровного развития, если к образованию нет равного доступа для «первоклеточки» общества – человека.

Организатором работы с семьями безработных становится школьная служба помощи, основной функцией которой является психолого-педагогическая поддержка, а также содействие безработным гражданам в трудоустройстве. Педагоги службы оказывают профессионально ориентационные услуги безработному на этапе поиска нового профессионального старта, на этапе выбора нового профессионального пути и направления переподготовки. Безработный нуждается в такой помощи, поскольку не готов самостоятельно сделать выбор.

На организацию и содержание работы школьной службы с семьями безработных влияют многие факторы, наибольшее значение среди которых имеют социально-демографические и личностные особенности безработных

выявлении способности определить и успешно пройти собственный путь нового профессионального становления, соответствующий индивидуальным потенциальным возможностям и потребностям, определению уровня квалификации, развития профессионально значимых качеств. Поэтому важной функцией школьной службы работы с семьями безработных является создание оптимальных социально-педагогических условий для развития способности личности к социальному взаимодействию, социализации и активной адаптации в новых социально-экономических условиях. Эту функцию можно обозначить как сопровождение социализации безработного.

Выделяют две группы целей переподготовки безработных.

Первая группа целей, непосредственно связанная с процессом обучения, носит андрагогический характер и предусматривает:

- формирование минимума профессиональных знаний и умений, необходимых для того, чтобы работник приступил к выполнению своих профессиональных, производственных функций;
- формирование готовности к овладению и овладение обобщенными способами деятельности, что в условиях ускоренного профессионального обучения имеет более важное значение, чем формирование знаний и умений;
- обеспечение адекватности подготовки специалиста его новому рабочему месту.

Вторая группа целей связана с развитием способности личности активно действовать в изменяющихся социально-экономических условиях, умения мобилизовать потенциальные возможности и обеспечить себе гарантии в сфере занятости. Реализация этих целей имеет отсроченный эффект и носит социально значимый характер. Суть обозначенных целей заключается в том, чтобы улучшить мотивацию безработных и их реальные возможности применить свои знания и умения на рынке труда длительное время, что предполагает:

- формирование уверенности в себе, способности пересмотреть свои потенциальные возможности, умения принимать решения и определять пути и способы их реализации, развитие познавательных способностей, развитие мотивации;
- обеспечение соискателю рабочего места, высокой степени вероятности трудоустроиться;
- развитие способности к активной адаптации на рабочем месте;
- формирование предпосылок к проявлению социальной и профессиональной мобильности.

Адаптация – это приспособление индивида к условиям жизнедеятельности. Способность адаптироваться к изменяющейся социальной среде определяется уровнем развития личности, в том числе содержанием его знаний, умением действовать сообразно ситуации.

В общепедагогическом контексте активная адаптация не простое приспособление, а успешное выполнение уже иных социальных и должностных

как потенциальных обучающихся и как соискателей рабочего места; особенности потребностей рынка труда, который, как правило, имеет не только динамический, но и региональный характер.

Важной характеристикой современного рынка труда является и наличие в нем потока вторичных безработных. Вторично безработным считается соискатель рабочего места, который получил профессиональное переобучение, но не трудоустроился или трудоустроился, но не закрепился, не адаптировался на новом рабочем месте. Это происходит в силу расхождения между личными профессиональными интересами и потребностями соискателей рабочих мест, их профессиональной квалификацией и объективной потребностью рынка труда в специалистах.

Возникает необходимость решения проблемы не только профессиональной реабилитации не востребованных на рынке труда людей, но и их социальной реабилитации, а также приведения профессионально-образовательных интересов и потребностей личности, ее профессиональной квалификации в соответствие объективным потребностям рынка труда. Одним словом, возникает необходимость соотнесения человеком трех оценочных категорий: «хочу», «могу» и «надо». Образование рассматривается как один из механизмов решения этой проблемы, как недостающее звено в процессе этого согласования. Причем сущность профессиональной переподготовки безработных, определение ее целей и функций не могут быть сведены ни к обновлению или дополнению, ни даже к формированию только профессиональных знаний и умений.

Безработные как субъекты обучения – это особая категория. Люди, потерявшие работу в результате экономических преобразований, спешат взять новый старт в трудовой деятельности, а поэтому вынуждены включиться в образовательный процесс. И самому человеку, и обществу важно, чтобы этот новый старт был успешным. Хотя каждый потерявший работу испытывает свои, индивидуальные затруднения, безработные как специфическая социальная группа имеют общие психологические характеристики.

У этой группы населения более чем у других категорий, нарушено взаимодействие с нестабильной производственной, экономической, социокультурной средой. Результаты исследований свидетельствуют о том, что каждый четвертый безработный не может оценить свой профессиональный статус, его соответствие конъюнктуре рынка труда. Это объясняется недостаточным знанием требований, предъявляемых к работнику, его несформировавшейся или амбициозной самооценкой. В то же время самооценка профессиональных качеств в значительной степени определяет характер поведения на рынке труда, успех или неудачу при трудоустройстве, а значит, и скорость протекания процесса социально-профессиональной реабилитации.

Задача и результат социально-педагогической школьной службы заключаются не столько в приобретении безработными новых знаний и умений, сколько в формировании у них мотивации овладения новой профессией,

- работу в зарубежных фирмах (на совместных предприятиях);
- получение работы, требующей повышения имеющегося образовательного уровня;
- «виртуальное место работы» в домашних условиях.

С учетом этих ориентаций продуктивно использование образовательных программ блочно-модульного типа. Анализ причин затруднений в трудоустройстве и, в частности, при поиске высокооплачиваемого места работы позволяет предложить в качестве инварианта следующие содержательные блоки.

Диагностический блок. Определение основных причин, проблем, стереотипов индивидуальной позиции на рынке труда. Осознанный выбор модели обучения. Самодиагностика.

Социально-психологический блок. Помощь в преодолении негативных установок в структуре профессиональной Я-концепции, блокирование механизмов деперсонализации (распада личности), изменение отношений с окружающим миром, социумом, людьми. Тренинговое обучение работе в разных режимах (индивидуальная, групповая, корпоративная деятельность), овладение эмоционально-волевой сферой.

Технологический блок. Обновление и наращивание прикладных профессиональных умений и навыков в соответствии с требованиями времени: владение компьютером, оргтехникой, работа в Интернете, вождение автомобиля, бухгалтерский учет, аналитические умения, менеджмент, психолого-педагогические навыки работы с персоналом.

Коммуникативно-языковой блок. Развитие речи, обучение технике самопрезентации, формирования имиджа, культурной коммуникации, деловой переписки.

Лингвистический блок. Целевое приобретение навыков делового общения на иностранном (или русском как иностранном) языке (методом погружения), усовершенствование в области иностранного языка, подготовка к тестированию (для знающих язык).

Информационно-поисковый блок. Формирование культуры информационного запроса. Обучение работе с базами данных, источниками информации, ориентирующей в структуре рынка труда. Овладение вариативными формами предъявления себя потенциальным работодателям. Знакомство с современной системой поддержки интеллектоемких областей деятельности (гранты, фонды, конкурсы).

Финансово-правовой блок. Знакомство с перечнем нормативно-правовых документов, регламентирующих трудовые отношения при устройстве на работу, основными моделями финансирования в сфере малого бизнеса, с рисками в сфере коммерческих отношений.

Креативный блок. Развитие креативных способностей, поисковой активности, обучение приемам ТРИЗа, различным видам рефлексии.

Валеологический блок. Освоение приемов поддержания и восстановле-

функций на основе вновь приобретенных знаний, умение интерпретировать имеющийся трудовой опыт, способность самостоятельно добывать недостающую информацию с тем, чтобы воспользоваться ею на практике.

Социальная и профессиональная мобильность – способность работника, специалиста правильно трактовать и реагировать на беспрецедентный опыт, с которым он может сталкиваться в окружающей среде, подверженной быстрым и глубоким изменениям.

Мобильность проявляется в эффективном использовании имеющихся в распоряжении знаний и умений, в стремлении приобрести новые знания и умения, чтобы заполнить любой пробел в системе реагирования на изменения. Она может характеризоваться умением учиться, определять уровень своей профессиональной компетентности, умением повышать его с учетом возникающих ситуаций.

Анализ достижения целей работы подготовки безработных позволяет выделить критерии ее эффективности: факт трудоустройства; адаптация работника на новом рабочем месте; мобильность специалиста. Именно эти критерии характеризуют социально значимый результат работы школьной службы с семьями безработных, включая и ее андрагогический аспект.

Повышение эффективности обучения безработных невозможно без обращения к андрагогике, в центре внимания которой находится взрослый учащийся с его жизненным опытом, проблемами, потенциальными возможностями и интересами. Поэтому важно, чтобы преподаватели, работающие с безработными, имели специальную подготовку в области андрагогики. Их деятельность должна предусматривать: отзывчивость к требованиям и ожиданиям взрослых, потерявших работу, понимание их проблем; способности реально оценивать потенциал обучающихся и прогнозировать ожидающие их трудности; свободное владение современными технологиями обучения; умение проводить как групповую, так и индивидуальную работу.

Ключевой вопрос в организации работы с безработными – разработка его содержания. Как показывает отечественный и зарубежный опыт, смысловой основой переобучения трудоспособного человека любого возраста, потерявшего работу, является формирование внутренних предпосылок к изменению своего положения на рынке труда. В этих целях используют несколько базовых моделей обучения, выбор которых зависит от исходных целевых и психологических установок личности. Среди установок личности могут преобладать ориентации на разные виды деятельности:

- любую работу, обеспечивающую достойный заработок;
- смену рода деятельности при сохранении (или повышении) социального статуса, личностного престижа, который обеспечивался предыдущим местом работы;
- открытие собственного дела (индивидуального, семейного, корпоративного);

Важно подчеркнуть, что выбор содержания образования должен быть лично ориентирован. Ведь безработный, как и всякий взрослый человек, приступающий к обучению, располагает неким запасом знаний и сложившимся набором личностных характеристик, которые неизбежно повлияют на успешность обучения и потребуют выбора в нем индивидуального пути.

Исходя из вышеуказанных посылок, можно выделить следующие характерные черты модели работы школы с безработными:

- *недирективный, неприказной характер взаимодействия;*
- *совместное целеполагание;*
- *постановка проблем и создание необходимой базы знаний;*
- *постоянный диалог и обсуждение содержания, форм и методов взаимодействия;*
- *связь с практикой, проверка ее с помощью полученных результатов взаимодействия;*
- *сотрудничество, поддержка, сотворчество;*
- *оказание помощи в выявлении у него опыта деятельности.*

Целесообразна разработанная американскими исследователями экосистемную модель для анализа семьи, ее окружения и источников ее ресурсов. Экосистемная модель функционирования семьи основывается на следующих положениях:

1. Любое изменение в потоке энергии, информации и других ресурсов, поступающих в семью, требует адаптивных изменений.
2. Запасы человеческой энергии – физической и психической – ограничены.
3. Если поведение отдельных членов семьи порождает стресс (стрессовую ситуацию), то требуется дополнительная энергия от других членов семьи или из внешних источников, причем в последнем случае нужна дополнительная энергия для получения внешней поддержки.
4. Повышенная потребность в энергии создает «утечку энергии», при которой становится невозможным адаптационное, творческое поведение, что ведет к еще большим стрессам в семье.

Так, рассогласование элементов системы приводит к дезорганизации функционирования семьи. При крайне неблагоприятном развитии ситуации происходит «выталкивание» самого незащищенного – ребенка из семьи.

Таким образом, анализ проблемного поля показал, что общеобразовательное учреждение может эффективно включиться в мероприятия по реабилитации семей безработных.

Библиографический список

1. **Кузьмин, С. А.** Занятость: стратегии России. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 63–65.

ния здоровья в условиях интенсивного труда, стрессовый ситуаций, смены рабочей обстановки.

Последовательность освоения содержательных блоков и их объем могут быть различными.

УДК 370.12

Л. А. Барановская

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

«Без знания общества и культуры, – утверждал П. А. Сорокин, – не могут быть поняты никакие личные черты индивида ... Не только психосоциальная личность в целом, но многие из ее биологических качеств лепятся социокультурным пространством, в котором она вырастает» [1, с.186].

Опираясь на это утверждение, мы и будем выстраивать логику настоящей статьи. Начнем с понятия «пространство».

В научной литературе категория пространства рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле пространство включает в себя порядок расположения одновременно сосуществующих объектов, протяженность, структурность и взаимодействие элементов во всех материальных системах.

В узком смысле категория «пространство» идентична понятиям «поле», «среда обитания», «сфера деятельности». В значении последнего – «сфера деятельности» – пространство используется особенно часто, например, для характеристики различных сфер человеческой жизнедеятельности: «информационное пространство», «экономическое пространство», «политическое пространство», «географическое пространство», «духовное пространство», «национальное пространство» и т. п. Кроме того, пространство – это то, что можно организовать, сконструировать, спроектировать.

Именно возможность быть организованным, сконструированным выступает основой для определения понятия «пространство» в современных психолого-педагогических исследованиях: пространство – это результат специально организованной человеком деятельности (образовательное, воспитательное и т. п.). При этом во всех определениях, несмотря на их различие, присутствует явно или имплицитно указание на важную для характеристики пространства особенность – взаимодействие субъектов.

способствовать формированию духовно целостной личности, преодолению социально-ролевой ограниченности человека.

Возможно, поэтому неоднократно ставилась проблема противостояния культурного и социального, культуры и общества. Однако, как считает И. К. Джерелиевская, такое противостояние в принципе невозможно: культура не является самостоятельной (по отношению к обществу) стороной человеческого бытия, а выступает как контекст, как то, что окружает человека и одновременно пронизывает все его существование, «что обеспечивает естественную связь макроуровня общества и его институтов с микроуровнем индивидуальных мыслей и действий» [7, с.164].

Приведенное рассуждение еще раз подтверждает тот факт, что социальное и культурное неотделимы друг от друга, а значит, можно с полным основанием утверждать, что не существует «в чистом виде» социального и культурного пространств, равно как культурных и социальных практик в отдельности, а есть социокультурное пространство, социокультурные практики.

Таким образом, сущностью любого социокультурного феномена, включая и социокультурное пространство, является значимое взаимодействие, «в котором влияние, оказываемое одной частью на другую, имеет значение или ценность...» [1, с.192].

В этой связи П. А. Сорокин говорит о нерасторжимой триаде – личность – общество – культура. Ни один элемент этой триады не может существовать в отдельности. Нет личности как создателя, носителя и пользователя культуры без взаимодействующих культуры и общества; без культуры и общества могут существовать лишь изолированные биологические особи; нет общества без взаимодействующих индивидов и культуры.

Опираясь на исследования социальной философии в области воздействия социальной среды на человека и принимая во внимание мнения ученых о взаимовлиянии культурного и социального контекстов (Л. Г. Ионин, К. Нельсон, Ф. Тенбрук Дж. Хадсон), можно предположить, что каждый из элементов триады отражает определенный уровень социокультурной реальности: культура – мегауровень; социум – макроуровень; личность – микроуровень. Культура оказывает радикальное воздействие на функционирование общества, охватывает все сферы его жизни, проявляясь в наличии «правовой культуры», «политической культуры», «организационной культуры», «коммуникативной культуры» и т. д. Однако нет культуры без взаимодействующих людей и общества. Культура сохраняется и живет только в людях, «определенным образом структурируя их сознание и управляя их поведением». Изменения в одном из элементов непременно приводят к изменениям в других элементах. Причем изменения могут быть как позитивными, так и негативными. Иными словами, среда способна пробудить в человеке человеческое, но и духовное «оскуднение» происходит не без ее помощи. И то, и другое проявляются через культуру, бытующую в обществе.

В процессе совместной деятельности людей возникает некая реальность, которую ученые называют по-разному: ноосферой (В. И. Вернадский), семиосферой (Ю. М. Лотман), полем смыслов (М. М. Бахтин), полем предметных значений (А. Н. Леонтьев), надорганикой (П. А. Сорокин), контекстом (М. Коул). Ч. Тейлор определяет ее как «социокультурную реальность», в которой субъекты взаимодействуют между собой посредством социальных практик, вступают в социальные отношения и значит, влияют друг на друга [2].

Отсюда можно предположить, что социокультурная реальность возникает и существует благодаря социальным практикам, которые являются не только средством взаимодействия людей, но и средством освоения ими социокультурной реальности и приобретения индивидуального опыта.

Заметим, что понятие «практика» широко используется в современных антропологии, социологии, культурологии, а в прикладной культурологии оно обладает статусом основополагающего и означает любую форму активности, проявляющуюся в социокультурной системе, под которой понимается совокупность носителей данной культуры, объединенных интегрированным обобщенным культурным сценарием.

Чаще других в научной литературе, научно-исследовательских работах – и не только по философии, социологии, культурологии, но и психологии и педагогике – встречается понятие «культурные практики». Так, у Н. Б. Крыловой культурные практики – это деятельностная компонента культуротворчества [3]. В. В. Игнатова рассматривает культурные практики как комплексное явление, которое предполагает способы действий, освоение культурных норм и образцов деятельности, опыт работы, личные результаты и достижения, опыт их презентации в сообществе и другое [4]. В понимании М. Коула, культурная практика есть ближайший объект опыта ребенка, виды деятельности, в отношении которых существуют нормативные ожидания, повторяющиеся или привычные действия [5].

Каждое действие, событие, считают К. Нельсон и Дж. Хадсон, культурно определены. Но при этом, как они полагают вслед за Р. Д'Андрадом, даже самые простые действия имеют социальное значение, которое вписано в более широкий культурный контекст. Более широкий социальный контекст также влияет на представление о событии теми культурными конвенциями, которые являются общими для носителей данной культуры [6]. Смысл приведенного рассуждения заключается в том, что культурное и социальное неотделимы друг от друга. Феномены социального и культурного «растворены» друг в друге, поскольку в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что, несмотря на онтологическое единство этих феноменов, они, тем не менее, оппозиционны по смыслу: сущность социума – сделать человека общественным, обеспечить его набором необходимых ролей и технологиями их исполнения; сущность культуры –

циокультурное пространство», которое представляется нам частью исторически определенной социокультурной реальности, возникающей в процессе значимого взаимодействия личности, общества, культуры, их ценностном влиянии друг на друга посредством артефактов.

Социокультурная реальность, в том числе и социокультурное пространство, обладает определенной структурой, компонентами которой являются: субъекты взаимодействия – «человеческий компонент»; значения, ценности, нормы – «значимый компонент», благодаря которому субъекты взаимодействуют; действия и материальные предметы, с помощью которых «объективируются и социализируются нематериальные значения, ценности, нормы» – «компонент носителей» [1].

В качестве субъектов могут выступать и отдельные индивиды, и организованные группы людей. При этом взаимодействие субъектов может осуществляться как на микроуровне (между отдельными личностями – межличностное взаимодействие), так и на макроуровне (между группами – межгрупповое взаимодействие, между общностями, состоящими из многих групп – общесоциальное взаимодействие).

Одновременно устанавливается различие между специфическими и неспецифическими формами социокультурной жизнедеятельности. Неспецифические формы – это взаимодействия в семье, неформальных группах, то есть повседневной жизни обыденной реальности, где затруднения осмысливаются и пытаются разрешить, как правило, на основе практического опыта, который приобретается в процессе повседневного общения друг с другом. Единственной специальной формой приобретения практического опыта на обыденном уровне можно считать систему общего образования и общедоступные информационные средства. Нормативные границы взаимодействия на обыденном уровне в большинстве своем закреплены в поведении как привычки, обычаи, нравы, а также в устойчивых, разделяемых людьми представлениях.

Специфические формы – это институциональные формы взаимодействия, которые реализуются в официально установленных, легитимизированных организациях. Знания, необходимые для такой деятельности, люди получают в процессе специальной подготовки: в специальных учебных заведениях, из специальной литературы, от других людей в процессе совместной трудовой деятельности. Проблемы осознаются людьми прежде всего как профессиональные. Они осмысливаются и разрешаются с помощью специализированных знаний. Подобное взаимодействие регулируется нормативными «установлениями», четкими в своем выражении и определенными в понимании. Они сознательно воспринимаются и даже заучиваются в ходе специальной подготовки.

Следовательно, социокультурное пространство на макроуровне проявляется в специфических формах, в то время как на микроуровне – в неспецифических. Исходя из данных представлений, *специфической формой социокультурного*

Как показывает литературный анализ, в настоящее время вопрос о социокультурном развитии имеет два подхода к решению – социокультурный и технократический.

Социокультурный подход предполагает позитивную динамику в каждом из элементов. В основе этого подхода лежит развитие личности, определяющее сущность социокультурного развития. Культурное развитие, согласно Л. С. Выготскому, и есть развитие личности. В процессе культурного развития видоизменяется деятельность психических функций, в результате чего человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения – специфически культурные [8, с. 29–30]. Именно поэтому А. Н. Леонтьев рассматривает психику человека как суть социальное явление, а не биологическое.

Следовательно, в результате взаимодействия человека с культурой он формируется как личность, расширяются и иерархизируются его отношения с окружающей действительностью, другими людьми, самим собой. Его поведение становится «более разумным», то есть самоконтролируемым.

Способность к самоконтролю, самоограничению как показатель духовно ориентированной личности внешне проявляется в принятии и терпимости к другим людям, солидарности с ними, что гуманизирует общество и тем самым делает его устойчивее. Общество заинтересовано в устойчивости, следовательно, оно заинтересовано в воспроизводстве духовно ориентированной, социально ответственной личности.

Технократический подход, при котором фокусирование социокультурного развития сосредоточено на развитии общества, ведет к возвышению социума над индивидом, к обесцениванию личности. Человеческое существование помещается в «контекст порядка, управления, стабильности». Индивид остается в границах социума, теряя причастность ко всему, что происходит за пределами этих границ. Объединение индивида с группой происходит на уровне требований путем следования социальным шаблонам – «быть как все». В результате возникает конформная, «замкнутая» на ситуативных ценностях и эгоцентрических смыслах личность, не способная ни к индивидуальной, ни к социальной ответственности.

Обесценивание личности в процессе современного социокультурного развития объясняется А. В. Бузгалиным тем, что мощный прогресс материального производства, имевший место в XX в., не сопровождался сменой «культурных ценностных ориентаций». Поэтому огромные ресурсы, высвобожденные прогрессом материального производства, были направлены не на созидание «царства свободы», т. е. социокультурного пространства, заключающего в себе прежде всего условия для свободной творческой деятельности человека и его духовного развития, а на производство более современных и изощренных способов и институтов извлечения прибыли [9].

Принимая во внимание все вышесказанное, **определим понятие «со-**

социокультурной практики, в которой происходит приобщение личности к культуре, передача и воспроизводство культурного опыта поколений: не только знаний, но и типа мышления и миропонимания, строя речи, общения, духовных ценностей нации, ее исторического и нравственного самосознания, традиций и верований; сфера, в которой происходит становление личности [13]. Вслед за А. П. Валицкой, А. С. Запесоцкий считает, что социум создает систему образования для приобщения каждого члена общества к культуре: для инкультурации личности и обеспечения высокого уровня духовности – через процесс воспитания; с целью овладения социокультурными нормами и практиками во всех формах общественного сознания: науке, политике, праве, искусстве, морали, религии и т. д. – через процесс обучения; для выращивания способностей как основы успешной социокультурной деятельности – через процесс развития [14].

Кроме того, анализ литературы также показал, что среди ученых нет единого понимания категорий пространства и среды, вследствие чего нет и общепринятых, научно оформленных определений таких понятий, как «образовательное пространство», «образовательная среда», «социокультурное пространство», «социокультурная среда». Отсюда понятие среды (образовательной, культурной, социокультурной и т. д.) достаточно часто трактуется через понятие пространства (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, Н. Б. Крылова, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и другие), и наоборот. Так, в «Тезаурусе для учителей и школьных психологов» под редакцией Н. Б. Крыловой сказано: культурная среда – это «пространство культурного развития...»; социокультурная среда – это «...социальное пространство...»; образовательная среда – это «часть социокультурного пространства...» [15].

В целом образовательное пространство в понимании ученых – это пространственно-временная организация жизнедеятельности индивидов в образовательных учреждениях, при этом важная роль в развертывании образовательного пространства принадлежит отношениям субъектов между ними и средой. В частности В. В. Игнатова полагает, что в образовательном пространстве «размещены» факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, это пространство совместной жизнедеятельности школьника (студента) и педагога. Личность осваивает это пространство посредством различных видов деятельности и при поддержке человека, обладающего большим объемом и качеством знаний о мире и большим жизненным опытом, что позволяет школьнику более успешно приобщаться к культурным ценностям и саморазвиваться. В результате этого взаимодействия возникает культурное сообщество людей, «которые уважают друг друга» и «создают всеми средствами ауру совместного проживания» [4], которая, в свою очередь, «фиксирует позитивные социальные воздействия на студента, защищает его от антисоциальных и антигуманных действий, поддерживает его психологически, способствует его гармоническому развитию и самовоспитанию», – говорится в концепции воспитательной работы, сформулирован-

пространства выступает социокультурное пространство вуза, которое предстает как институциональная (специфичная) форма взаимодействия субъектов (преподавателей и студентов) в процессе совместной образовательной деятельности. По сути, речь идет об образовательном пространстве вуза, все действия и отношения внутри которого, с одной стороны, регламентируются законодательными и нормативными актами (Законом РФ «Об образовании», государственными образовательными стандартами, уставом вуза и др.), а с другой – оно само обладает педагогически управляемым воздействием на развитие личности. Другими словами, взаимодействие субъектов образовательного пространства осуществляется на двух уровнях: специализированном (макроуровне) – в процессе образовательной (специализированной) деятельности и на межличностном, обыденном (микроуровне) – в матрице неформальных отношений.

Введя понятие «образовательное пространство», охарактеризуем его более подробно.

Анализ психолого-педагогической литературы на предмет исследуемого понятия показал: во-первых, ряд ученых (С. К. Бондырева, Б. С. Гершунский, И. Г. Шендрик и другие) используют термин «образовательное пространство» для обозначения той части социокультурного пространства, в рамках которой общество (государство) осуществляет нормированную образовательную деятельность; во-вторых, понимание современного образовательного пространства базируется на понимании самого образования, его сущности, процесса, предназначения в современных условиях. Так, А. Г. Асмолов определяет образовательное пространство через осмысление сущностных характеристик современного образования, принципов, на основе которых разворачивается его процесс: многообразии воспитательных систем; вариативности; субъективированности (повышение ценности программ, ориентированных на саморазвитие, самообразование личности); смена образовательных ценностей – от информационной когнитивной педагогики к смысловой ценностной педагогике, от языка администрирования к языку договоров и рекомендаций, от урока как авторитарного монолога – к уроку как содействию и сотрудничеству [10]. В. В. Сериков подходит к определению образовательного пространства с позиции концепции личностно ориентированного образования, рассматривая в качестве ключевого момента образовательного процесса личностно ориентированные ситуации, которые и образуют «особого рода образовательное пространство, востребующее проявление личностных функций обучающихся» [11].

С точки зрения И. Д. Фрумина, образовательное пространство – это наиболее адекватная характеристика школы, где создаются условия для становления личностного опыта и развития индивидуальности, разнообразных форм вхождения в человеческую культуру [12]. Ученый определяет образовательное пространство, исходя из понимания предназначения современного образования, которое четко сформулировано А. П. Валицкой: сфера гуманитарной

культуры, но и ее творцом, поскольку культура является достоянием тех, кто ее творит (А. М. Лобок). Однако творят культуру не только те, кто сочиняет музыку, пишет книги, рисует картины и т. д., но и те, кто слушает, читает, смотрит, - «при условии, что это становится для них событием (проблемой), возбуждающим цепную реакцию собственного ума и сердца, из которой они выходят в какой-то степени обновленными» [17].

Таким образом, культура создает для человека исходную проблемную ситуацию развития, ставит его перед необходимостью развиваться универсально. На разных этапах онтогенеза, пишет В. Т. Кудрявцев, ресурсы социокультурной среды претерпевают внутренние (подчас существенные) преобразования в контексте собственной деятельности ребенка. Преобразуя ресурсы социокультурной среды, ребенок заново конструирует ее новые смысловые фрагменты, инициативно расширяя границы своего индивидуального опыта – границы той локальной зоны ближайшего развития, которые непосредственно задает взрослый. В итоге деятельная самодетерминация жизни становится ведущей доминантой бытия. В этом и состоит творческая составляющая процесса саморазвития человека в культуре и социуме [18]. Следовательно, эффективность развития и становления личности определяется не только внешними факторами (в том числе и педагогически управляемыми), но и мерой активности самой личности. Важное значение приобретает понятие деятельности. Деятельность является одновременно и средством вхождения в социум, культуру, и способом самореализации субъекта.

С позиции деятельностного подхода образование осмысливается как процесс «сборки» внутреннего мира личности путем активной и деятельной проекции формирующихся качеств (элементов) на внешний персонифицированный образ, который интериоризуется и становится своеобразным духовным «ядром», аккумулирующим все составляющие внутреннего мира личности. Благодаря наличию такого ядра человек становится способен к нравственному выбору, ответственности за свои поступки, самоконтролю и самоограничению. Показателем наличия у человека духовного ядра является его жизненный план, в котором реализуется способность предвидеть будущее. Посредством жизненного плана человек осуществляет целенаправленное поведение, регулирует его путем прогнозирования последствий.

Образование с точки зрения концепций культуры Ю. Н. Давыдова, М. С. Кагана, С. Д. Каракозова, В. М. Межуева, Э. В. Соколова и др. предстает как двусторонний процесс: с одной стороны, культууроосвоение, когда человек, усваивая нормы, ценности исторически развивающейся культуры, выступает в качестве ее творения. То есть в результате интериоризации значения культуры, трансформируясь в личностные ценности, становятся элементами структуры личности. С другой стороны, культуросозидание, когда человек сам является творцом культуры. Присваивая, актуализируя значения и ценности культуры, он «творит» индивидуальную культуру, самореализуется.

ной учеными-педагогами Сибирского государственного технологического университета (СибГТУ) [16, с. 15].

Обобщая вышесказанное об образовательном пространстве, сформулируем наше представление о нем: **образовательное пространство вуза - это часть исторически определенной реальности, выраженная институциональной формой взаимодействия субъектов образования и направленная на культуросвоение знаний, социокультурных практик и их преобразование, что обеспечивается созданием педагогических факторов и условий их реализации, способствующих становлению будущего специалиста как активного, социально ответственного деятеля.** Подчеркнем, образовательное пространство вуза – это социокультурное образовательное пространство.

Осмысливая сущность социокультурного образовательного пространства, мы исходим из культуросообусловленности самого образования. Образование принадлежит к культурной деятельности и является исторически первым ее «чистым» видом, реализуя основное функциональное назначение культуры – быть не просто способом сохранения и передачи последующим поколениям жизненно важных достижений опыта, но задавать «границы» и создавать условия «специфически человеческому бытию», «бытию-в-культуре» – бытию осмысленному и творческому. «Культурный текст» может создать и прочесть только человек с развитыми культурными потребностями и способностями.

Понимание того, что образование является средством приобщения человека к культуре, нашло отражение в современных трактовках этого феномена. Так, Ю. В. Сенько рассматривает образование как возможность осуществления человека в культуре; В. М. Межуев определяет главную задачу образования как помощь человеку в обретении себя в культуре, в формировании своего собственного культурного облика и образа; для А. П. Валицкой образование – это процесс духовного становления личности. Именно М. К. Мамардашвили принадлежит авторство понятия «бытие-в-культуре», которым он охарактеризовал специфическое человеческое бытие и др.

Из приведенных определений наиболее точно, на наш взгляд, передает сущность образования как вида культурной деятельности определение А. П. Валицкой. Именно способность образования формировать ценностно-нормативную сферу сознания личности как важнейшую составляющую духовности является его сущностной функцией, что находит отражение в самом понятии – «образование». Содержание ценностно-нормативной компоненты человеческой духовности культурно обусловлено. Образование выступает транслятором наиболее значимых и исторически устойчивых норм и ценностей бытия. И речь не идет об овладении всеми богатствами культуры, выработанными человечеством. Человек получает образование не затем, чтобы быть «количественно соразмерным реальной культуре», а затем, чтобы стать соучастником культурного процесса, быть не только потребителем

1. **Сорокин, П. А.** Человек. Цивилизация. Общество. / П. А. Сорокин. – М., 1992.
2. **Taylor, Ch.** Interpretation and the Science of Man. / P. Rabinow and W. Sullivan (eds.) Interpretive Social Sciences. – Berkeley: Univ. of Calif. Press, 1987. P. 53.
3. **Крылова, Н. Б.** Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М.: ИНОВАТОР, 1997. – Вып. 7. – С. 185–204.
4. **Игнатова, В. В.** Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография / В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000.
5. **Гадамер, Х. Г.** Истина и метод // Основы философской герменевтики / Х.- Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988.
6. **Slackman, Elizabeth A., Hudson, Judith, Fivush, Robyn.** Actions, Actors, Links and Goals: The Structure of Children's Event Representation. In: Katherine Nelson Event Knowledge Structure and Function in Development. – Hillsdale, New Jersey, 1986.
7. **Джерелиевская, И. К.** Человек в социокультурной реальности / И. К. Джерелиевская – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
8. **Выготский, Л. С.** Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т.3 – М., 1983.
9. **Бузгалин, А. В.** По ту сторону царства необходимости / А. В. Бузгалин. – М., 1998.
10. **Асмолов, А. Г.** XXI век: психология в век психологии // Здравый смысл и достоинство в школе: Современные проблемы социальной психологической адаптации детей и подростков: Матер. Всеросс. научн.-практ. конф. – М.: Генезис, 1988.
11. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1990.
12. **Фруммин, И. Д.** Тайны школы: заметки о контекстах: Монография / И. Д. Фруммин. – Красноярск, 1999.
13. **Валицкая, А. П.** Нужна ли России высшая школа? / А. П. Валицкая. – Педагогика. – 2000. - № 4. – С. 3–7.
14. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика. / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002.
15. **Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов.** – № 1. / Редактор-составитель Н. Б. Крылова. – М.: ВНИИМП – ВИТА, 1995. – 113 с.
16. **Организация воспитательной работы в Сибирском государственном технологическом университете.** – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 44 с.
17. **Баткин, Л. М.** Культура всегда накануне себя // Красная книга культуры. / Л. М. Баткин. – М.: Искусство, 1998. – 423 с.
18. **Кудрявцев, В. Т.** Психическое развитие ребенка: Креативная доминанта. / В. Т. Кудрявцев. // Магистр. – 1998. – № 3. – С. 65–75.

Процессы культууроосвоения и культуросозидания можно идентифицировать, как представляется, с соответствующими в педагогической науке процессами социализации и индивидуализации.

Социализация и индивидуализация – сущностно различные процессы, отражающие диалектическое противоречие интересов общества и человека, которое в свою очередь отражается на социальном и индивидуальном становлении личности. В философско-культурологическом аспекте личность – это уникальное и в то же время бесконечное существо, равное потенциалам исторически развивающейся культуры. В действительности же человек всегда ограничен – социокультурной средой, условиями, ресурсами (биологическими, временными и др.). Это базисное и объективное противоречие, сопровождающее человека на всем протяжении его жизни, определяет основные параметры человеческого бытия, придает драматизм как индивидуальной биографии человека, так и судьбе каждого нового поколения, по-своему входящего в общество, культуру, социум.

Образование гармонизирует диалектическое противоречие личностного становления. Социализация в образовательной деятельности обеспечивается через «вхождение» человека в общее для всех жизненное пространство, усвоение знаний об окружающем мире (норм морали, права, общения, принятых ценностей), способов познания действительности, что позволяет ему получить извне недостающую социальность. Индивидуализация достигается системой средств, способствующих осознанию человеком своего отличия от других; своих сильных и слабых сторон – для духовного прозрения и понимания себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути. Речь идет об активности личности, в результате которой оптимизируются отношения и противоречия в системе «общество – индивид», формируется внутренний мир человека, его духовное ядро.

Следовательно, гармонизация процессов социализации и индивидуализации в рамках образовательного института, понимаемая как создание педагогических факторов, способствующих социальной интеграции индивида, формированию у него конкретных социальных качеств, посредством которых он может реализовать себя как активная, социально ответственная личность и индивидуальность, возможна только в специально организованном социокультурном образовательном пространстве.

Библиографический список

мотивационной, интеллектуальной, волевой и других сфер.

Необходимо отметить, что педагогическое взаимодействие может иметь различные формы, каждая из которых требует отдельного исследования. На наш взгляд, одна из наиболее эффективных форм педагогического взаимодействия базируется на реализации в образовательном процессе принципов полемического диалога. Полемическое взаимодействие субъектов образовательного процесса мы рассматриваем как одну из форм педагогического взаимодействия, имеющую в своей основе критический диалог обучающихся, каждый из которых в ходе обсуждения формулирует и аргументирует собственные положения, одновременно осуществляя критику утверждений оппонентов.

Охарактеризуем некоторые положения концепции полемического взаимодействия субъектов обучения в процессе профессионального образования. Структура полемического взаимодействия субъектов обучения представляет собой сочетание логического, личностного и процессуального компонентов.

Логический компонент представляет собой систему тезисов и аргументов, которая в ходе полемического взаимодействия создается и используется оппонентами. Аргументация является составляющей большинства коммуникативных актов, в число которых входит и полемика. Благодаря аргументации происходит развитие полемического взаимодействия и выявление различных альтернатив возможных решений обсуждаемой проблемы. Число тезисов и аргументов может быть заранее фиксированным, или они могут добавляться в ходе обсуждения. В зависимости от этого логический компонент полемического взаимодействия может быть либо замкнутым, либо открытым.

Рассматривая *личностный компонент*, мы имеем в виду отношение оппонентов к обсуждаемой проблеме. Благодаря полемическому взаимодействию на занятии объективно создается ситуация, требующая от обучающихся четкого обозначения собственной смысловой позиции по отношению к обсуждаемой проблеме. Ситуация полемического взаимодействия препятствует растворению индивидуального мышления в общем мнении, раскрепощает студенческую аудиторию, ослабляет давление авторитета преподавателя и стимулирует намерение обучающегося иметь и защищать свою собственную позицию. Как правило, выражение собственного отношения к обсуждаемой проблеме сопровождается у обучающихся проявлением эмоций, чувств тем или иным образом. Необходимо отметить, что на личностный компонент полемического взаимодействия значительное влияние оказывают субъективные факторы: психологические типы аргументатора и реципиента, образованность и т. д.

Процессуальный компонент подразумевает непосредственную процедуру диалога, то есть определенную очередность высказываний оппонентов, использование ими вопросно-ответного комплекса, соблюдение регламента, ведение в некоторых случаях протокола и т. п. В ряде случаев процессуальный

В. В. Рябчиков

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Решение проблем, связанных с организацией эффективного образовательного взаимодействия, является в настоящее время одним из приоритетных направлений развития педагогической науки. Отказ от стратегии одностороннего воздействия на обучающихся, связанный с гуманизацией образования, повлек за собой необходимость исследования различных форм педагогического взаимодействия. Это обусловлено тем, что от успешности педагогического взаимодействия в значительной степени зависят количественные и качественные изменения в организации всего образовательного процесса, интенсивность личностного развития обучающихся.

Дефиниции педагогического взаимодействия встречаются в целом ряде работ исследовательского и методического характера. Одно из наиболее полных, по нашему мнению, определений педагогического взаимодействия дано Е. Л. Федотовой, рассматривающей его как «социально обусловленный и личностно значимый способ реализации межличностных и деятельностных контактов воспитанника и воспитателя (при направляющей роли последнего), в ходе и в результате которых при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие ребенка и происходит дальнейший личностно-профессиональный рост педагога, а также наблюдаются укрепление их общности и возвышение отношений» [6, с. 5].

Несколько иное, но не отличающееся кардинальным образом определение дает Е. В. Коротаева: «взаимодействие педагогическое – детерминированная образовательной ситуацией особая связь субъектов и объектов образования, основанная на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве и приводящая к количественным и/или качественным изменениям в организации педагогического процесса» [5, с. 123].

Многоуровневость, многоаспектность проявлений образовательного взаимодействия определяют существование в педагогической литературе многозначных, многоракурсных его определений, носящих, как правило, не взаимоисключающий, а взаимодополняющий характер. Сходство позиций исследователей, изучающих педагогическое взаимодействие, мы видим в том, что они трактуют данный процесс как двусторонний, в основу которого положена собственная активность субъектов обучения. Принципиально важно, что образовательное взаимодействие рассматривается не как самоцель, а как фактор личностного развития, способствующий изменению ценностно-

явления. В результате индивид начинает ощущать внутренние противоречия, преодолеть которые можно только путем интерпретации имеющихся смыслов.

Значение полемического взаимодействия в образовательном аспекте заключается, прежде всего, в предоставлении обучающимся возможности осуществить взаимную критику позиций друг друга, без чего невозможно возникновение нового смысла. А. С. Ахиезер подчеркивает, что возникновение нового смысла возможно, в первую очередь, «через критику, то есть через отказ от преклонения перед сложившейся культурой, накопленными смыслами, через отказ от сакрализации культуры» [1, с. 32].

Диалог в ходе полемического взаимодействия не ограничивается только самовыражением, а входит в самотрансцендирующее качество человеческой реальности, превращается в «общение-встречу», позволяющее осознать партнера как личность. В. Франкл под самотрансценденцией понимает стремление человека «находиться в отношении к чему-то и быть направленным на что-то иное, нежели он сам» [7, с. 322]. Полемическое взаимодействие, на наш взгляд, как раз и дает обучающимся возможность самотрансценденции, поскольку они соприкасаются как минимум, с одной иной смысловой позицией.

Возникающие в процессе полемического взаимодействия новые смысловые образования задают (постепенно изменяют) совокупность основных отношений к миру, к людям и себе, образуя в своем единстве и главной своей сущности свойственные человеку мировоззренческие позиции. Фактически речь идет о переходе осмысления в переосмысление, так как человек, даже оставаясь при своем мнении в конце полемического диалога, либо укрепляется в своей точке зрения, либо начинает в ней сомневаться. На наш взгляд, полемическое взаимодействие позволяет активизировать движение между ранее сложившимся смыслом и формируемым смыслом, и, соответственно, способствует возникновению новых смысловых образований.

Новые смысловые образования возникают благодаря коммуникативному полю, создаваемому коллективными усилиями участников полемического взаимодействия. Коммуникативное поле состоит из смысловых компонентов, представляющих собой тезисы и аргументы оппонентов, и в ходе обсуждения имеет тенденцию к постоянным изменениям, то есть либо сужается, либо расширяется.

В ходе полемического взаимодействия участники осуществляют три основных вида деятельности: аргументируют собственную точку зрения, опровергают точки зрения оппонентов, корректируют свою первоначальную смысловую позицию. Коммуникативное поле создается посредством аргументации участниками собственных смысловых позиций и опровержения точек зрения оппонентов. В свою очередь, именно коммуникативное поле позволяет участникам полемики определенным образом корректировать свои смысловые позиции, используя его компоненты.

компонент базируется на конвенциях коммуникативного характера, которые оппоненты заключают заранее или непосредственно в ходе полемиического взаимодействия.

Рассматривая функции полемиического взаимодействия в образовательном процессе, в качестве основных следует выделить следующие:

- познавательная – способствовать активизации познавательной деятельности оппонента;
- референтативная – передать оппоненту информацию о положении дел в действительном или возможном мире;
- эмотивная – вызвать у оппонента некоторую эмоциональную реакцию;
- побудительная – способствовать определенным действиям и поступкам оппонента.

Рассматривая сущность полемиического взаимодействия, в качестве его важнейшей характерной черты следует отметить интенсивное осмысление обучающимися изучаемого материала, то есть различных фактов, явлений, теоретических концепций и т. д. Связано это с тем, что в основе полемиического взаимодействия лежит диалог, наполняющий смысловым содержанием процесс общения. Мы разделяем позицию С. Л. Братченко, который в своей работе отмечает, что «именно в процессе диалога оказывается возможным подлинно глубинное понимание, включающее не только отражение фактов и адекватную трактовку их объективного значения, но и постижение их ценностно-смысловых оснований» [4, с. 66].

Смыслы не изобретаются и не создаются самим индивидом, их нужно искать, находить, выбирать среди ценностей жизни и культуры. Личностный смысл представляет собой особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, являющееся устойчивым регулятором ее жизнедеятельности и поведения. В качестве «смысловой единицы жизни» может выступать цель, мотив, потребность, чувство, позиция и т. д. Важно отметить, что только в процессе переживания ценностей индивидом, их смысл становится его достоянием.

В последнее время смысл становится важнейшим понятием гуманистической педагогики. В связи с этим, по мнению Е. В. Бондаревской и С. В. Куль-невича, одна из основных задач современного образования состоит в том, чтобы открыть обучающимся мир ценностей, ввести их в пространство культуры, где «живут» ценности [2].

На наш взгляд, полемиическое взаимодействие способствует человеку в нахождении и отыскании смыслов, поскольку наиболее четко позиции партнеров разграничиваются по типу «Моя точка зрения – Ваша точка зрения» именно в критическом диалоге. Взаимокритика и взаимопроникновение в мировоззренческие позиции друг друга способствуют интеллектуальному, нравственному и творческому напряжению обучающихся, перед которыми возникает картина неоднозначности смыслов относительно изучаемого

средственно связана со сферой «человек – человек». Значение такой формы взаимодействия как полемическое еще больше возрастает в связи с тем, что оно позволяет студентам научиться придавать смысл, без чего немислима любая профессиональная деятельность, связанная с коммуникациями в социуме. В современных исследованиях достаточно часто подчеркивается, что современный специалист должен уметь не только использовать чужие образцы профессиональной деятельности, но и создавать собственные авторские модели на основе способности придавать смысл. В свою очередь, осмысленные ценности становятся критериями в ситуации выбора одного из альтернативных решений.

Необходимо отметить, что успешность и продуктивность полемического взаимодействия субъектов образовательного процесса зависит от целого ряда условий. В качестве одного из таких условий выделим формирование у субъектов обучения своеобразной психологической установки: «Я – полемист высокого класса, Я – личность и не опускаюсь до обмена унижительными выражениями. Главное – оставаться Человеком и сохранять выдержку. Нападки моего оппонента – показатель его слабости, отсутствия у него логических аргументов. Я выиграю в честном интеллектуальном поединке, отстою свою точку зрения, потому что моя смысловая позиция сильнее, мои аргументы весомее».

Такая установка может сформироваться у обучающихся в ходе специальных тренингов коммуникативного характера и систематического проведения дискуссионных занятий по различным дисциплинам. Обучающиеся должны осознать, что каждый участник полемического диалога несет большую ответственность за нравственную атмосферу обсуждения спорной проблемы, плодотворность ее решения.

Оппоненты, участвующие в образовательном полемическом диалоге, должны игнорировать соревновательный момент и, в первую очередь, искать не победы и не выгоды, а оптимальный путь к разрешению учебно-исследовательской проблемы. Подчеркнем, что особенно важны в ходе полемического взаимодействия субъектов обучения предельная корректность и стремление к взаимопониманию. Эффективность полемического диалога будет на порядок выше, если оппоненты будут относиться друг к другу как соавторы по единому и общему творческому процессу познания, если они будут продвигаться к вершинам науки в одной связке.

Обязательным условием успешности полемического взаимодействия является точное определение оппонентами сути противоречия. Если это сделано добросовестно, тезис и антитезис будут находиться в строго логическом отношении противоречия. Если же тема дискуссионного занятия сформулирована недостаточно определенно, то полемический диалог может превратиться в логомахию (беспредметный спор).

Необходимо отметить, что не всякая тема может стать предметом полемического обсуждения. Полемический диалог не должен становиться для

Следует отметить, что смысловые образования, в том числе и возникающие под влиянием полемического взаимодействия, являются основой будущей деятельности человека, опосредующей настоящее. Б.С. Братусь пишет, что целостные системы смысловых образований задают не сами по себе конкретные мотивы, а плоскость отношений между ними, то есть как раз тот первоначальный план, эскиз будущего, который должен предсуществовать его реальному воплощению [3]. Основываясь на данном положении, мы считаем, что от продуктивности полемического взаимодействия в значительной степени зависит будущая деятельность обучающихся. В частности, выпускник профессионального образовательного учреждения не сможет успешно конкурировать на рынке труда, реализовывать свои устремления, способности и возможности, если не будет способен вести полемический диалог в профессиональной и социокультурной среде, постигать скрытый смысл различных явлений и создавать новые идеи, выходящие за рамки существующих теорий.

Полемическое взаимодействие способствует более углубленному и детализированному усвоению студентами материала изучаемых учебных дисциплин. Среди факторов, способствующих углубленному усвоению учебного материала в ходе полемического взаимодействия, мы выделили следующие:

- дифференциация концептуальных подходов к изучаемым проблемам, предметам, явлениям;
- наличие несовпадающих, противоречащих мнений и предположений относительно сущности обсуждаемых явлений и процессов;
- возможность критиковать и отвергать любую из высказываемых в ходе обсуждения точек зрения;
- ознакомление каждого субъекта образовательного процесса в ходе обсуждения с аргументами, которые есть в наличии у оппонентов;
- стремление участников полемического взаимодействия к совместному поиску решения обсуждаемых проблем, заинтересованность в высказываниях и аргументах друг друга.

Полемическое взаимодействие выполняет важную роль и в процессе развития ценностных ориентаций обучающихся, построения ими собственной «модели мира». Развитие ценностных ориентаций связано с таким позитивным феноменом как убеждение, которое, в свою очередь, является результатом сомнения, решением после обсуждения. Как показывают наблюдения, во многих случаях именно под влиянием полемического диалога человек начинает сомневаться, размышлять над теми или иными ценностями, трансформировать собственную «модель мира». В конечном итоге, такие размышления и сомнения способствуют социокультурному самоопределению обучающихся.

Полемическое взаимодействие приобретает особую значимость в системе подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых непо-

их выражения. Это позволяет оппоненту чувствовать себя выслушанным, в определенной степени понятым и побуждает его высказывать свои мысли и дальше. Поведение понимания дает оппоненту возможность высказаться, способствует созданию атмосферы эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления, и, в конечном итоге, облегчает выявление истинных смысловых позиций.

При активной форме выслушивания участник полемиического взаимодействия, применяя умение переформулировать мысли, использует фразы типа: «Если я хорошо вас понял, вы хотите сказать, что...», «Итак, по вашему мнению...», «Другими словами, вы полагаете...». Активное выслушивание также предполагает, что участник полемиического взаимодействия может задавать оппоненту прямые вопросы, такие как: «Что вы думаете о ...?», «Какова ваша точка зрения относительно...?». Именно активная форма выслушивания позволяет участнику полемиического взаимодействия наиболее адекватно понять потребности и мотивы оппонента.

При организации полемиического взаимодействия субъектов обучения важно, чтобы уже на начальном этапе обучающиеся овладели навыками активного выслушивания оппонентов. Для этого необходимо проведение специализированных тренингов, направленных на развитие навыков активного выслушивания.

Студенты, являющиеся участниками полемиического взаимодействия, должны также владеть навыками эффективного использования в ходе диалога вопросно-ответного комплекса. Развитие любого диалога, и в особенности полемиического, во многом зависит от четкости формулировок, развернутости содержания вопросов и ответов. Правильно поставленный вопрос, в частности, дает возможность уточнить точку зрения оппонента, получить от него дополнительные сведения, понять его личностное отношение к обсуждаемой проблеме. Вопрос, заданный участником полемиического диалога, с одной стороны, содержит указание на некоторую неопределенность знания и требование ее устранения, а с другой стороны позволяет осуществить своего рода систематизацию наличного уровня знаний. Удачный ответ укрепляет собственную смысловую позицию, усиливает аргументацию выдвинутого положения.

Следует отметить, что в ходе полемиического взаимодействия, вопросы, задаваемые участниками, могут выполнять целый ряд функций:

- информирования участников обсуждения;
- актуализации внимания;
- подчеркивания различий в смысловых позициях оппонентов;
- развития коммуникации;
- концентрирования внимания на открытости и нерешенности обсуждаемой проблемы;
- снятия эмоциональной напряженности;
- передачи эмоционального состояния.

субъектов образовательного процесса самоцелью, и его предметом стоит делать только действительно дискуссионные, неоднозначные темы, позволяющие сформулировать точки зрения, находящиеся в логическом отношении противоречия.

Эффективность полемического взаимодействия в значительной степени зависит и от умения его участников слушать оппонентов, чтобы адекватно уяснить сущность их умозаключений, вовремя задать вопрос, при необходимости возразить и т. п. Слушание представляет собой процесс, требующий значительного интеллектуального напряжения, так как человек сталкивается с необходимостью постоянной концентрации внимания, сохранения в памяти основных фактов сообщения, воздерживания от раздражения, когда собеседник высказывает противоположную точку зрения.

Выслушивание оппонентов в ходе полемического взаимодействия может проявляться в нескольких формах. Одну из форм можно обозначить как пассивное выслушивание. Ее суть состоит в том, чтобы сказать оппоненту: «Да, я вас слушаю», в то время как ему уделяется рассеянное внимание в ожидании, что он закончит изложение своего мнения. Пассивное выслушивание может проявляться и в том, что участник полемического взаимодействия не перебивает оппонента, но при этом думает не о том, что он говорит, а о том, что необходимо будет сказать после того, как тот закончит высказывание. Таким образом, речь здесь идет о формальном выслушивании оппонента, и такое поведение участника полемического взаимодействия может повлечь за собой досаду и неудовлетворенность собеседников.

Другая форма, которую можно назвать проективным выслушиванием, является избирательной. В этом случае участник полемического взаимодействия наблюдает и обращает внимание на аргументацию оппонента как бы через своеобразный «фильтр». Наиболее часто такой «фильтр» представляет собой «шкалу ценностей», формирующуюся на основе смысловых позиций личности. В такой ситуации участник полемического взаимодействия слышит лишь то, что хочет или желает слышать. Наиболее характерные для проективного выслушивания фразы чаще всего формулируются в вопросительной форме: «Не думаете ли вы, что...?», «Не верно ли, что...?». Сама их постановка подразумевает ответ, игнорируя при этом внутренний мир и представления оппонента.

Наиболее приемлемой формой для полемического взаимодействия субъектов образовательного процесса является активное выслушивание. Только в этом случае участник полемического взаимодействия уделяет действительно внимание оппоненту и проникается системой его ценностей. В ходе активного выслушивания участник полемического взаимодействия внимательно слушает оппонента, дает ему возможность выговориться и выбирает поведение понимания.

Поведение понимания состоит в том, чтобы с глубоким вниманием слушать оппонента с точки зрения, как содержания высказываний, так и формы

участников полемиического взаимодействия, быть сопричастным к их смысловым позициям, сопереживать им. Мы разделяем позицию представителей экзистенциально-гуманистического подхода, которые считают, что педагогом, осуществляющим диалогическое взаимодействие с обучающимися, может быть только человек-актуализатор.

Актуализатором является творческая, свободная, ответственная, имеющая высокую степень собственной автономии личность. Человек-актуализатор позитивно относится к себе, верит в себя и доверяет другим, поэтому не боится и не контролирует их. Уважая и принимая себя, ощущая собственную ценность и уникальность, он также принимает и уважает других, признает их уникальность и личную автономию. Ему свойственны честность, искренность, осознанность жизни, открытость, спонтанность, толерантность, наличие убеждений.

Педагог, обладающий вышеназванными качествами, потенциально способен раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с элементами чужого и личного опыта, касающегося творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Такой педагог способен осмыслить свою деятельность в контексте деятельности обучающихся, встать в открытую позицию, открывая им свой внутренний мир. Наличие таких качеств – предпосылка действительного перевода отношений «преподавание – учение» в субъект-субъектные, диалогические отношения.

Библиографический список

1. **Ахиезер, А. С.** Философские основы социокультурной теории и методологии / А. С. Ахиезер // Вопросы философии. – 2000. – № 9. – С. 29–45.
2. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.: Академия, 1999. – 412 с.
3. **Братусь, Б. С.** Психология нравственного сознания в контексте культуры / Б. С. Братусь. – М.: Менеджер, Роспедагентство, 1994. – 60 с.
4. **Братченко, С. Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
5. **Коротаева, Е. В.** Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия / Е. В. Коротаева. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
6. **Федотова, Е. Л.** Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования / Е. Л. Федотова. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. – 122с.
7. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Умение вовремя задавать необходимые вопросы, соблюдая правила их постановки, позволяет субъектам образовательного процесса четко направлять полемический диалог в наиболее оптимальное русло, дозировать получаемую информацию, формировать осмысленный результат в ходе обсуждения. Выбор вида вопросов, соответствующего складывающейся в ходе полемического взаимодействия ситуации, выбор оптимального времени для их постановки, варьирование видами вопросов – вот основные критерии, позволяющие судить о степени развития у обучающихся навыков эффективного использования вопросно-ответного комплекса.

В заключение отметим, что *успешность полемического взаимодействия в образовательном процессе в значительной степени обусловлена также личностью преподавателя, его стилем поведения*. Педагог, организующий полемическое взаимодействие обучающихся, должен иметь ярко выраженную диалогическую направленность в общении, конструктивную систему ценностей, устойчивое стремление строить общение на равных началах. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из

УДК: 74.100.44

Н. Н. Быстрова

ДЕТИ, ОКАЗАВШИЕСЯ БЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С БИОЛОГИЧЕСКИМИ РОДИТЕЛЯМИ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

В теории и практике современного периода развития системы образования России остро обсуждается вопрос о продолжении максимального функционирования учреждений, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей, оказавшихся в сложных социально-психологических условиях (детские дома для детей-сирот, интернатные учреждения для социальных сирот, неблагополучные семьи, где родители по существу самоустранились от воспитания своих детей).

Анализ современной психолого-педагогической литературы (Л. С. Алексеева, А. С. Арсеньев, Г. И. Гусарова, И. Д. Демакова, В. С. Мухина, Ю. М. Смоляков и др.), посвященной детям, обозначенным термином «сироты», позволил нам сделать вывод, что истинный смысл этого термина в научной литературе определен недостаточно точно. На наш взгляд, более достоверным термином, отражающим особое состояние обсуждаемой кате-

нальному напряжению, повышенной нервозности, усилению агрессивности.

4. Высокоразвитая личность в свое личное прошлое и будущее включает историческое прошлое своего народа и будущее своего Отечества. Дети из детских домов развиваются в этом отношении крайне убого. Позитивного индивидуального прошлого и настоящего они, как правило, не имеют. Весьма призрачным является и их будущее.

5. Нравственный уровень развития таких детей крайне низок. Такие качества как достоинство личности, чувство долга, стыд, совесть у них практически неразвиты.

6. У ребенка, оставшегося без взаимодействия с биологическими родителями, формируется неприятие кровной семьи, резко отрицательное отношение к отцу и особенно к матери.

7. Особенности развития эмоциональной сферы детей без взаимодействия с биологическими родителями, заключаются в ощущении своей брошенности, отсутствии опоры, защиты со стороны воспитывающих взрослых). У детей постепенно начинает развиваться агрессивный комплекс. В основе агрессии лежит потребность в самоутверждении, лидерстве, власти над другими людьми.

8. Заканчивая школу, входя в жизнь, многие воспитанники не могут создать свою семью, контактировать с людьми, считаться с мнением и интересами других людей, не чувствительны к страданиям других и пр. Неумение сдерживаться, управлять своими настроениями и желаниями, ставить перед собой цели, требующие длительных усилий – характерные черты многих воспитанников. Способность к саморегуляции не имеет благоприятной почвы в условиях коллективного воспитания.

Исследования В. Комарова, В.С. Мухиной показывают, что длительное проживание детей, оставшихся без взаимодействия с биологическими родителями, чрезмерно затрудняет процесс их социализации, а именно:

– социальный статус детей, оставшихся без взаимодействия с биологическими родителями определяется тем, что он - «ничей» ребенок;

– дети-сироты и социальные сироты вынуждены ориентироваться на официально принятые нормативы, которые нередко носят условно-атрибутивный характер, что вызывает у таких детей стремление противостоять им;

– большинство воспитанников детских домов и учреждений интернатного типа имеют отклонения в состоянии физического или психического здоровья (от 70% до 80% детей страдают задержкой психического развития);

– у детей, не имеющих полноценного взаимодействия с биологическими родителями ярко проявляется дефицит индивидуализированного общения со взрослыми;

– общение таких детей со сверстниками, как правило, имеет «принудительный» характер, что приводит к их эмоциональному напряжению и тревожности, усилению агрессивности и др.;

гории таких детей является термин «дети, оставшиеся без взаимодействия с биологическими родителями».

Термин «дети, оставшиеся без взаимодействия с биологическими родителями» имеет обобщенный характер и включают в себя три категории детей: дети-сироты, не имеющие родителей; социальные сироты, проживающие в детских домах и учреждениях интернатного типа при живых родителях; дети, живущие в семьях, но не получающие от своих родителей эмоционального тепла, заботы, конкретной помощи в реализации их социальных потребностей (потребность в общении, эмпатии, самоутверждении, эмоциональной увлеченности совместной деятельностью и др.). Такой психо-социальный фон во многом обедняет их внутренний мир, жизненный опыт, формирует чувство растерянности, потерянности, а зачастую, полной безысходности и покинутости.

Современные исследования (А. С. Арсеньев, А. М. Печенюк, М. Г. Сороков и др.) показывают, что каждый человек имеет свой качественный набор пространств, в которых и посредством которых он развивается, растет, обретает себя. Многие авторы называют этот феномен «личностным пространством», «пространством личности», «социальным пространством личности» и т. п.

Характеризуя личностное пространство ребенка, оказавшегося без взаимодействия с биологическими родителями следует указать на его автономную замкнутость, узкую локализацию, в которой и формируется некий привычный стереотип его поведения.

Исследования российских ученых (С. В. Вителис, В. С. Мухина, А. Иванцева, П. Котль, В. Ф. Пятчин, Е. Б. Шашарина и др.), а также наш собственный опыт работы с такими детьми *позволяет выявить психологические особенности таких детей, которые существенно осложняют процессы их социализации и адаптации в обществе и окружающем микросоциуме:*

1. В условиях жизни без взаимодействия с биологическими родителями у таких детей стихийно складывается детдомовское или интернатное «мы». Это особое психологическое образование, когда дети делят мир на «свои» и «они» (В. С. Мухина). От «чужих» они все вместе готовы извлекать свои выгоды.

2. Ребенок, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны – он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Дети из учреждений интернатного типа вплоть до подросткового возраста затрудняются в рефлексии на эмоциональное состояние другого человека, неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию.

3. Все дети, живущие в учреждениях интернатного типа, вынуждены адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к их эмоцио-

ципиально важные для настоящего исследования вопросы должны получить педагоги и родители, с целью успешной реализации гуманистической миссии, связанной с ломкой негативного стереотипа поведения таких детей на пути их сложного, а порой драматичного становления.

При наличии родного человека рядом, с продолжением родственности отношений, сохранившихся с детства, у взрослеющего человека имеется возможность соотнести внутренние резервы и внешние новообразования, что и позволяет определить путь разрешения деструктивного конфликта, переводя его в конструктивное русло.

Вместе с тем, анализ философских, психологических и педагогических исследований показывает, что отсутствие родственных отношений между ребенком и сопровождающим его взрослым сводит процесс разрешения многих коллизий детства практически к нулю. Более того, даже в случае присутствия рядом положительных опекунов этот пробел может иметь место быть. Помещение ребенка в неродственное пространство делает человека продуктом определенных условий. Человек, будучи существом природным, помимо своей социальной сущности, испытывает нереализованную потребность в биологических родителях. Для тех, у кого такая природная потребность во взаимодействии с небιологическими родителями самоизменилась (переориентировалась), стали открыты более широкие пути самореализации и поиска себя в жизни. У большинства таких детей происходит переориентация внутри самого себя, конечным результатом которой, как правило, является образование компенсаторного пути, названного нами как «компенсация личностного и социального пространства».

Дети, оказавшиеся без взаимодействия с биологическими родителями, «застрявшие» в цепи индивидуальных проблем, нуждаются в помощи по изменению сложившихся ориентиров. Усилия, направленные только на педагогическое сопровождение таких людей, как правило, не дают положительных результатов. Именно поэтому важным направлением специальной педагогической работы может стать рефлексивная деятельность, способствующая психологической переориентации таких детей, с целью их самοизменения. «Самοизменение должно начинаться с его внутренней сущности, с его сознания, с его нравственных устоев» [3, с. 38].

Наше понимание о таких детях, испытывающих отгороженность от взаимодействия с биологическими родителями, достаточно четко обозначено обозначаются в словах Фромма: «Очевидно, существуют в человеке какие-то влечения, которые сильнее, чем воспитание... Он реагирует на воспитание по-другому и вполне определенным образом ведет себя, если воспитание противоречит основным его потребностям. Его можно воспитывать рабом, но он будет вести себя агрессивно. Или человека можно приучить чувствовать себя частью машины, но он будет реагировать, постепенно испытывая досаду и агрессивность глубоко несчастного человека» [12, с. 65]. «Личность теряет

– чрезмерная регламентация жизнедеятельности детей-сирот в условиях детского дома приводит к ограничению личностного выбора, подавлению их самостоятельности и инициативности и др.

Анализ современной психолого-педагогической литературы, а также собственного опыта работы с такими детьми позволил выявить целый ряд противоречий, успешное разрешение которых будет стимулировать процессы адаптации и социализации таких детей. Это противоречия между:

– сложившейся практикой воспитания таких детей в условиях автономного жесткого онтогенеза или полного его отсутствия и необходимостью их признания в качестве активных субъектов самопознания и саморазвития;

– сложившимся особым «интернатным» статусом детей-сирот с вынужденной позицией «быть таким, как все» и их изначально присущей потребностью в развитии эмоционально – окрашенных межличностных взаимоотношений с «домашними» сверстниками и воспитывающими взрослыми;

– низким уровнем развития у таких детей способностей к выполнению различных социальных ролей и необходимостью развития у них жизненных компетенций как важного условия их подготовки к самостоятельной жизни;

– изначально присущими таким детям потребностями в общении, позитивном самоутверждении, эмоциональной привязанности и увлеченности совместной деятельностью и слабой надеждой на реализацию таких потребностей в окружающем их микросоциуме и др.

Проведенное нами исследование по Хабаровскому краю показывает, что начавшийся процесс «переселения» воспитанников детских домов и учреждений интернатного типа в приемные семьи, как правило, не всегда способствует успешному разрешению указанных выше противоречий.

Во-первых, количественный рост семей, которые готовы принять детей, оставшихся без взаимодействия с биологическими родителями во многом объясняется не столько гуманными соображениями, связанными с оказанием им конкретной помощи, сколько с дефицитом денежных средств, вызванным потерей родителями своих рабочих мест.

Во-вторых, процесс «переселения» таких детей в приемные семьи должен носить поэтапный эволюционный характер, который предусматривает знакомство, длительное изучение приемными родителями таких детей в условиях детского дома, осознание психологической готовности оказать им психолого-педагогическую помощь и поддержку.

В-третьих, особую актуальность приобретает деятельность социальных институтов детства по организации курсов повышения психолого-педагогической культуры приемных семей с целью нормализации деятельности и поведения таких детей, их активной творческой адаптации в условиях нового социума и др.

Неоценимая роль в решении данной проблемы принадлежит науке. По нашему убеждению, многочисленные ответы на указанные выше прин-

И. Фихте в своих лекциях «Основные черты современной эпохи» (1794 г.) рассуждает о человеке в изменяющихся эпохах и выделяет две стадии развития общества в каждой из них: 1) «род живет и существует, еще не устроив своих отношений свободно и сообразно разуму» [12, с. 226]; 2) «род свободно осуществляет это разумное устройство» [там же]. Ученый-философ не останавливается на конкретном столетии или тысячелетии, говоря о современности с точки зрения развитости человеческого разума – «состояние завершеного оправдания и освещения» (И. Фихте). Индивидуальный рост человека, его развитие определяется целью вернуться в «первоначальное состояние» для нового витка преобразования себя. «Освобождение от принужденного слепого авторитета» (ведущий принцип современной эпохи по Фихте). Но, в целом говоря о современности, философ обозначает три производные «земной жизни человеческого рода» (И. Фихте) – свобода, разум и отношения, т. к. «цель земной жизни человечества заключается в том, чтобы установить в этой жизни все свои отношения свободно и сообразно с разумом» [11, с. 225]. Высказанные мысли напрямую перекликаются с мнением Вирджиния Вульф: «В декабре 1910 г. – может быть, чуть раньше или позже – переменялась сама человеческая личность ... за социальными сдвигами могут стоять очень значительные личностные трансформации» [5, с. 99].

Несколько перефразируя слова И. Фихте, сделаем подвывод в характеристике нового времени, сказав о том, что время «пустой свободы» прошло. «Понимание» как процесс является ведущим в современной действительности. Понимание при помощи «непосредственно присущего мне понятия» (Фихте) существует, но ограничено – это лишь граница между пониманием вообще и истинным пониманием. Человек современного (нового) периода пользуется свободным разумом, где понимание основывается на аналитической деятельности. И это есть механизм САМО – (в ключе данного текста рассуждений – самосознание, самоосознание, самопонимание и т. п.). Человек нового времени аналитически разумно динамичен. Это дает ему свободу и право на нее.

Мы же вывели показатель психолого-педагогической характеристики нового времени – аналитически разумная динамика.

Другой показатель психолого-педагогической характеристики нового времени – правовая культура как составляющая свободы человека нового времени – правовая культура (как определяющая различных подкультур: компетентностной, социальной), как фактор свободы человека (личностной). Разум – «основной закон жизни человечества, как и всякой духовной жизни» [11, с. 226]. «Где разум не может действовать через свободу, он действует как смутный инстинкт» [11, с. 226].

Как точно подметил уже в начале прошлого столетия Э. Фромм, «в век кибернетики индивид все чаще становится объектом манипулирования» [12, с. 66]. В период взросления наиболее важно понять смысл жизни, про-

свою активную ответственную роль в социальном процессе; человек становится совершенно «конформным» существом и привыкает к тому, что любое поведение, поступок, мысль и даже чувство, отклоняющееся от стандарта, будут иметь для него отрицательные последствия; он результативен лишь в том, что от него ожидают (подчеркнуто мною – Н. Б.). ... Хотя большинство людей не осознает свою внутреннюю дискомфорта, они все же испытывают неопределенное чувство страха перед жизнью, они боятся будущего, одиночества, тоски и бессмысленности своего существования» [12, с. 66].

Даже в самой позитивной среде (детский дом, приемная семья) происходит потеря индивидуальных человеческих представлений. Результат же сегодня виден: происходит «искажение сознания и всей психики человека. Развивается потребительство. Человек начинает рассматривать весь мир, всю природу и других людей как объекты для собственного потребления, как нечто полезное, что он может тем или иным образом употребить, причем это потребительство ... не имеет границ, оно не насыщаемо. Границы ему может поставить человек только изнутри самого себя ... При отсутствии внутреннего внутреннего самоограничения никакое внешнее не может стать действенным регулятором поведения» [3, с. 46]. Переориентация же позволит отвлечься человеку от природно-духовного сосредоточения, определив собственные приоритеты и ценности.

Переход страны в новое тысячелетие обозначил ряд сложностей в перестройке как технических средств обеспечения жизнедеятельности людей, так и в механизмах развития человека (его психики, психологических процессах и пр.). Главным образом это отразилось в двух аспектах образования подрастающих детей: становление «Я» с учетом новых внутренних, духовно-душевных составляющих человека (в частности, нас интересуют особенности ребенка с учетом положений возрастной психологии) и требования, предъявляемые сегодня к человеку со стороны заметно обновляемой системы социальных предъявлений, ценностных ориентиров, отношений, действий, деятельности и др.

Человек «нового времени», современного периода, сегодняшний человек – это понятие рассматривается в разных науках в своем научном истинном предназначении. Размышления относительно нового времени и ее характеристик занимали ученых–философов, психологов, политиков (И. Фихте, Э. Фромм, С. Т. Посохова, др.) в каждом из зарождающихся тысячелетий. Однако, на наш взгляд, XXI в. превзошел все предыдущие. Постараемся это при помощи аналитического сопоставления выводов различных авторов о рассматриваемой категории вопроса раскрыть и обосновать.

В измененных условиях растет, формируется и развивается «современный человек, психология которого трансформируется под влиянием социальных и природных преобразований» [10, с. 7], в результате чего «человек вырывается из контекста реальной жизненной ситуации. Целостность его психологической организации разрушается» [там же].

содержательно насыщенная среда). Гармония макро- и микромиров человека образует его культуру (собственный образа, поведение, отношения, общение, устройство среды для самого себя).

Кроме того, необходимо оговориться и о слаженности внешних взаимоотношений, с которыми ежедневно соприкасается депривированные (психологически и/или социально) ребенок детского дома: внутренняя и внешняя согласованность взрослых, сопровождающих его, единство целей и задач среди педагогов (сменных воспитателей, воспитателей и учителей, руководства учреждения и педагогического коллектива) и пр.

Обозначенные выше аспекты (становление «Я» с учетом новых внутренних, духовно-душевных составляющих человека и требования, предъявляемые сегодня к человеку с внешней стороны) определяют требования к организации педагогической работы. Ведущими ее положениями стали: личностные качества взрослого, которые зачастую расходятся при понимании взрослыми и детьми друг друга; ценностные ориентации, что является основой воспитания детей; профессиональные находки, создающие ведущий контекст для внутренних и внешних преобразований подрастающего поколения; умелое руководство объединенным коллективом взрослых и детей, где возможны механизмы само- и корректная реализация себя людьми.

Нас заинтересовал вопрос о влиянии объектов, в которых проживает ребенок, с которыми взаимодействует, на его мировосприятие, мироощущение и формирование, в результате, его внутреннего мира (индивидуального (субъектного) образа мира). В этой связи просматривались два аспекта: 1) личностное развитие ребенка без развивающее-коррекционных вмешательств (природное развитие); 2) использование объектов в качестве средств, помогающих формированию личности ребенка.

«Семантики» – системы понимаемых «значений» [2, с. 20].

Каков образ мира человека, формирующийся им в результате взаимодействия с окружающими его объектами: «образ субъективного мира как интегратор следов взаимодействия человека (и человечества!) с объективной действительностью» [2, с. 11]? Одна из форм существования следа деятельности является субъективное отношение к объектам, явлениям, ситуациям, связанным с ее (деятельности) предметом, допускающее экспериментальную фиксацию в виде оценочного суждения или другой атрибутивной характеристики этих объектов» [2, с. 11].

На наш взгляд, первое является для педагогической деятельности наиболее значимым. Найти путь (направление) собственного восприятия истинности связей – важная задача и педагога, и человека. Путь – движение к центру. Ошибка (выбор неверного движения) требует коррекции, что часто специфично для человека, «... формируется в условиях посредственного взаимодействия субъекта с объектом и разворачивается в реальном масштабе, когда объект действует на органы чувств. Как правило, представление

будиться, «обрести самого себя» (Э. Фромм). Такая позиция крайне важна для детей, оставшихся без взаимодействия с биологическими родителями, но самое главное – не оставить их в сложный момент одинокими. «Многие существующие формы воспитания и культуры не позволяют человеку установить контакт со своим Ин-се (сущность в себе, внутренний мир) из-за преобладания социально-правового детерминизма: личность хороша в той степени, в какой она полезна системе. Такая ситуация порождает своего рода экзистенциальную шизофрению» [8, с. 14].

Оказавшись в «изолированных» условия (не только образовательных, но и в целом жизненных) ребенок, невольно концентрирует вокруг себя сложившийся макромир, что создает внутреннее одинокое состояние человека. Французский философ, писатель Ж.-П. Сартр своим творчеством пытается показать нам это: «...они не знают, что они существуют. Мне хочется уйти туда, где я окажусь на своем месте, ... где я придусь как раз кстати... Но такого места нет нигде, я лишний» [9, с. 125].

Именно в такой психологической предкризисной или кризисной ситуации сопроводить человека осознающего себя может «спутник» (педагог, психолог, взрослый, поводырь, т. е. тот, кто поможет ребенку адаптироваться в социуме и понять, что главное – «...не существовать, а жить» (Ж.-П.Сартр)). Существовать – значит затаиться в себе, тосковать, отчаиваться, трепетать, недовольствоваться. «Развитие ребенка ... должно приходить к жизненно важному для него чувству собственной самостоятельности, происходящему от осознания того, что его личный путь совершенствования в обобщении жизненного опыта ... является эффективным вариантом групповой индивидуальности» [12, с. 17].

Необходима, так называемая, экзистенциальная установка, сопутствующая подрастающего человека, которая в нашем понимании может выступать как диада. С одной стороны, – это осознание человеческой субъективности, индивидуального образа бытия. С такой установкой единство макро– и микромиров будет как взаимодополнение, соучастие, взаимопомощь, «сопутствие экзистенциальности субъекта» (В. Франкл). Как следствие этого, сущность личностного бытия человека приобретет форму «экзистенциальной трансценденции» (Н. Аббаньяно). «То, что человек экзистирует ... означает, что он формируется не как бытие, а как отношение с бытием и возможность этого отношения» [1, с. 9].

С другой стороны, – это может быть воровство души человеческой, лично-ориентированное игнорирование. И, как следствие этого, беспроблемное разъединение миров, «экзистенциальный вакуум» (В. Франкл).

Итак, для развивающегося человека важно согласование внутренних волевых позиций с внешними обстоятельствами (понимаемое нами как организованное образовательное пространство – обучение и воспитание – и

– Освоенный уровень взаимоотношений детей в гендерных системах и межличностных взаимодействиях со взрослыми и сверстниками.

Безусловно, анализ полученных данных необходимо проводить при непосредственном участии специалиста-психолога, но данный перечень крайне важен для обсуждаемого контингента детей. Более того, весь критериальный набор, предложенный выше, мы предлагаем проводить и с педагогическим коллективом. Работа с данными направлениями относительно ребенка может быть наиболее успешной, если педагог сам сможет прочувствовать все перечисленные показатели посредством самого себя. Данное предложение считаем необходимым для организации работы в учреждениях, где проживают дети-сироты, что может стать одним из пунктов в плане работы руководителя.

Мы также берем во внимание критерии, предлагаемые Посоховой [10] «к проблемам, требующим целостного психодиагностического обследования, отнесены: адаптация личности в современных социальных условиях; нравственные искания личности; карьерные и профессиональные ориентации; детско-отцовские взаимоотношения; дружеские межличностные отношения; внутриличностные конфликты (лень, психологическое время)» [10, с. 9].

Функциональными единицами организуемого пространства взаимодействия взрослого и ребенка с выше обозначенным психическим состоянием могут стать следующие стратегии, являющиеся последовательностью поэтапной реализации деятельности коллектива педагогов и специалистов учреждения:

- 1) интерес к жизни и поиск новых жизненных ценностей;
- 2) целенаправленная отработка набора важных навыков жизнедеятельности (сферы жизнедеятельности см. выше) в соответствии с индивидуальными особенностями, возрастом детей и образование ими новых сфер;
- 3) корректировка индивидуальных компонентов деятельности детей, усвоенных ими в силу проживания в социальном учреждении в соответствии с будущими направлениями его жизни.
- 4) комплексная психолого-педагогическая поддержка и сопровождение детей в случае индивидуальных сложностей психического, общепсихологического и педагогического характера.
- 5) использование приемов индивидуальной реабилитации корректируемых проблем.
- 6) стратегическое планирование условий ближайшего будущего для облегчения жизнедеятельности детей [составлено при помощи материалов 6, с. 55].

К основным положениям, определяющим характеристики пространства (среды), где проживают дети, оставшиеся без взаимодействия с биологическими родителями мы отнесли:

– осознание взрослыми ценностных ориентиров (как основ воспитания), течений нового времени, его социальных запросов и координация их с соб-

о том или другом объекте формируется в процессе его многократного восприятия» [2, с. 18–19, по Б. Ф. Ломову].

Характеристику отношений, еще одного из компонентов психолого-педагогического пространства для детей, оставшихся без взаимодействия с биологическими родителями, определим только в рамках реализуемых контактов взрослого и ребенка: пребывание рядом, тактильное прикосновение, разговор, содержательное (духовно-душевное, ценностное) общение, пребывание вместе, проживание вместо. Следует оговориться, что последнее зачастую приносит больше отрицательных результатов, чем положительных, тогда как чаще встречается в учреждениях, где проживают дети-сироты. Данные перечень контактов мы планируем продолжить изучать в последующих этапах нашего исследования, сопоставив их согласованность с различными возрастными периодами проживания подрастающего ребенка, находящегося без взаимодействия с биологическими родителями. Определив при этом некоторые рекомендации по установлению тех или иных видов отношений взрослого и ребенка, а также взрослых, межличностные отношения которых являются примером для рассматриваемой категории детей.

Итак, мы сделали попытку обосновать большую справедливость в обозначении состояния неопределенности, незнания себя, непонимания окружающих человека через обозначения фактора таковому – отсутствие взаимодействия с биологическими родителями.

В качестве критериев данного теоретического и эмпирического изучения развития детей стали следующие.

– Состояние личностных позиций ребенка, где просматриваются 7 его состояний (1) «внутренний конфликт», ощущение внутренней напряженности, разлада с самим собой; 2) «внутренний вакуум», ощущение внутренней пустоты, отсутствие интереса к чему-либо; 3) «внутренняя тревога»; 4) «тоска, подавленность»; 5) «апатия», нехватка сил, чтобы справиться с трудностями; 6) «внутреннее спокойствие, безмятежность»; 7) «внутренний комфорт», ощущение внутреннего благополучия, безопасность [6, с. 187].

– Перечень присвоенных ценностей. Набор диагностического материала по данному критерию сегодня достаточно распространен.

– Реализуемые ребенком сферы жизнедеятельности 1) самообслуживание: гигиена, уход за своей внешностью, мобильность, шопинг, обращение с деньгами, приготовление пищи, пользование лекарствами, поддержка здоровья, техника безопасности; 2) продуктивная деятельность (образование, осознание выбора профессии и работы, добровольный труд, работа по хозяйству, понимание родительских обязанностей, уход за близкими и помощь им; 3) досуг (физкультура и спорт, художественное творчество, рукоделие, контакты с другими, уход за животными, хобби, кружки и клубы, бани и сауны, музеи и галереи, игры, развлечения (ТВ, компьютер, театры, пение, пр.)) [адаптированный материал по 6, с. 40–44].

многогранного, многоаспектного спектрального пространства. В этом и заключается наибольшее значение специально организованной психолого-педагогической деятельности (создание особых психолого-педагогических условий в учреждениях, предназначенных для детей, оставшихся без взаимодействия с биологическими родителями).

Более того, мы считаем, что внешние механизмы (как зачастую они соотносятся с процессами формирования) проникновения в индивидуальную суть конкретного человека построить не возможно, а главное – опасно. Их (механизмы) важно предопределить посредством средового насыщения, а пусковой стимул есть взаимопроникновение внутренних составляющих личности и среды [4, с. 4–5].

Таким образом, создание внешних форм организации взаимодействия с детьми, оставшихся без внимания со стороны биологических родителей, является недостаточным для оказания целостной системы развития и становления подрастающего человека. Необходим комплекс мер, определяющий психолого-педагогические пути сопровождения таких детей. Симптомы, направления, критерии такой работы и предложены в данной статье.

Наступивший «Год семьи» обуславливает необходимость не только глубокого анализа, переосмысления в сущности исследуемой нами проблемы, но и разработки эффективных направлений работы, связанной с ресоциализацией таких детей. Наиболее перспективными из них являются:

– целенаправленное привлечение всех средств массовой коммуникации (радио, телевидение, кино, газетные публикации и т.п.) для поднятия социального статуса семьи;

– проведение научно-практических конференций различного уровня с целью анализа практического опыта современных достижений научного знания, связанных с решением жизненно важных проблем детей, оказавшихся без взаимодействия с биологическими родителями;

– разработка спецкурсов, спецсеминаров, связанных с решением теоретических и практических задач воспитания таких детей;

– формирование гуманистических традиций в семьях, детских домах, приютах, приемных семьях на основе толерантности и аутентичности, которые сегодня возведены в ранг общечеловеческих ценностей;

– организация мониторинга исследований, позволяющих выявить как негативные, так и позитивные стороны реальной психолого-педагогической практики, реализуемой в стране (регионе, на местах).

Библиографический список

1. **Аббаньяно, Н.** Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм / Н. Аббаньяно. – Спб., 1998. – 506 с.
2. **Артемьева, Е. Ю.** Основы психологии субъективной семантики / Под ред.

ственным мировоззрением, сложившимися личностными позициями. Для чего необходима непрерывная диагностическая и консультативная поддержка педагогам, специалистам, взрослым, обеспечивающим жизнедеятельность и развитие детей, оказавшихся в сложной ситуации-лишении сопричастности с биологическими родителями. Формами такого взаимодействия могут стать общие педагогические семинары, посвященные психологии личности; тренинги различных личностных и межличностных решений сложных ситуаций; индивидуальные консультации с педагогами-методистами, психологами; тематические педагогические советы.

– Включение в работу направлений когнитивно-исследовательской практики, где в основу будет положена деятельность по соотнесению положений возрастной психологии и педагогики с реальными характеристиками развития ребенка. Именно такой вид деятельности позволит определить индивидуальные программы образования (обучения и воспитания) детей и, тем самым, реализовывать личностно-ориентированный подход к становлению человека от индивида до индивидуальности.

– Изучение характеристик детей проводить по определенным критериям: состояние личностных позиций ребенка, перечень присвоенных ценностей, реализуемые ребенком сферы жизнедеятельности, освоенный уровень взаимоотношений детей.

– Реализовывать воспитание детей поэтапно с ориентацией на стратегические направления жизнедеятельности человека, которые были определены выше.

В ходе специальной периориентационной деятельности, вполне возможно создать ряд условий, помогающих ребенку «найти» его индивидуальную среду посредством совместного вхождения взрослого(ых) и ребенка в открытую средовую систему, затем на время ее локализовать, предварительно закрыв, относительно определенной тематики разобрать, и вновь совместно перейти в открытый средовый режим.

Самостоятельное же пребывание подрастающего человека в открытой среде может задать сопоставление, пользуясь языком синергетики, бифуркационных точек в единую линию движения, в которой преобладающим элементом может стать и негативный результат. Для чего и необходимо целенаправленное, грамотное, системное, непрерывное сопровождение ребенка взрослыми как в процессе профессиональной, так и в непрофессиональной деятельности. При условии насыщения среды позитивными, ценностными характеристиками и средствами, наибольший состав системы будет иметь позитивный набор, что в среднестатистической обработке позволит спровоцировать движение ребенка в его индивидуально-средовом пространстве позитивное сопоставление бифуркационных полей и, как следствие, позитивную направленность движения.

Следовательно, насыщение среды крайне необходимо для создания

И. Б. Ханиной. – М., 1999. – 350 с.

3. **Арсеньев, А. С.** Философские основания понимания личности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Арсеньев. – М., 2001. – 592 с.

4. **Быстрова, Н. Н.** Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот и оставшихся без попечения родителей в образовательном процессе // Психолого-педагогическое сопровождение психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы с детьми и молодежью: Сб. научных трудов по материалам всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Е. Н. Ткач, С. В. Ивашкиной. – Хабаровск, 2006. – Ч.1. – С. 86–91.

5. **Доценко, И. Г.** Что может дать менеджеру социальная педагогика // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 99–106.

6. **Клиническая психология в социальной работе:** учеб. пос. / Б. А. Маршинин, М. А. Голубев, Н. Н. Ямщикова и др. Под ред. Б. А. Маршнина. – М., 2002. – 224 с.

7. **Комаров, В.** Некоторые особенности подготовки педагогических кадров для работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей // Алма-Матер. – 2005. – № 1. – С. 20–26.

8. **Менеггети, А.** Мудрец и искусство жизни / А. Менеггети. – Пермь: Хортон Лимейтед, 1993. – 48 с.

9. **Сартр, Ж. П.** Стена // Избранные произведения. – М.: Политиздат, 1992. – 480 с.

10. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М., АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 671, ил.

11. **Фихте, И.** Несколько лекций о назначении ученого; Назначение человека; Основные черты современной эпохи: Сборник / Пер. с нем. М. В. Драко. – Мн: ООО «Попурри», 1998. – 480 с.

12. **Фромм, Э.** Бихевиаризм и теория среды // Антология человеческой деструктивности. / Пер. с англ. Э. М. Телятникова. – Мн., 1999. – 624 с.

13. **Эрикссон, Э.** Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М., 1996. – 344 с.

Е. А. Селюкова

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК СИМБИОЗ ЭТНОФОРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Процесс глобализации, характеризующий современный мир, и связанные с ним тенденции унификации культуры и интернационализации одного или нескольких языков, вызвали переход к поликультурному образованию. Процесс интеграции характерен для современного этапа развития российской системы образования на всех уровнях с учетом социально-культурных особенностей России, в частности: ориентация на общечеловеческие и национально-культурные ценности; использование в образовании традиционных форм межкультурного взаимодействия и нетрадиционных языковых проектов; развитие «европейского качества в образовании» с целевой направленностью на реализацию основных положений Болонской конвенции.

Новая парадигма образования отражает особенности современной ситуации развития общества, центрированного на активность человека - творца, участника всех сфер общественной жизни, осваивающего социальный опыт и нормы культуры, выработанные человечеством. В данном контексте поликультурное образование позволяет включить человека в прошлое, настоящее и будущее культуры, установить отношения между культурой (как связью людей) и цивилизацией (как связью вещей). Становление личности в поликультурном образовании предполагает овладение лингвистическими и межкультурными навыками; способами иноязычной функциональной грамотности; участие в языковых образовательных проектах; мобильность.

Феномен поликультурного образования исследован как особый вид образования, которому характерны следующие особенности: он позволяет лучше узнать политические, социальные, экономические отношения, которые личность черпает в различных культурах и с которыми сталкивается человечество; в нем личность развивается в ходе восприятия, оценки и работы в системе обмена ценностями многообразных культур, которые оказывают прямое или косвенное влияние на весь учебный процесс и через него - на личность; он придает субъекту образовательного процесса статус участника поликультурного детства обмена информацией и обогащения ценностями в различных сферах - культурной, расовой, этнической, религиозной, социально - экономической.

С позиций существующих концепций, *поликультурное образование определяется как сложный многоаспектный педагогический феномен, который может рассматриваться как вид целенаправленной социализации педагогов.*

Изучение феномена поликультурного образования потребовало учета ряда

приоритетов интегрируемых образовательных систем.

Выявленные функции поликультурного образования позволили определить стратегии создания условий для становления личности, в первую очередь, ее духовного богатства:

– *культурологическая (рассмотрение культуры межнационального общения во взаимосвязи национального сознания с общечеловеческими ценностями);*

– *гуманитарно - воспитательная (пересмотр всех компонентов воспитания, в котором центральное место занимает обучающийся); социальная (усвоение школьником социального опыта, адаптация в инокультурной среде);*

– *образовательно - развивающая (сохранение личностного, национального, культурного начал каждого субъекта обучения);*

– *коммуникативно - интеграционная (включение индивидов в зону позитивного межнационального общения и отношений на принципах гуманизма и свободы).*

Будучи личностно-ориентированным, поликультурное образование направлено на создание психолого-педагогических условий по становлению творческой, толерантной личности, способной создать материальные и духовные богатства, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях; признавая уникальность личности обучающихся, оно реализует гуманистические принципы в содержании образования и в организации учебно-воспитательного процесса.

Принципиальный вывод, полученный в ходе нашей теоретической части исследования, заключается в том, что *поликультурное образование – это процесс, в ходе которого происходит усвоение подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры, его духовное обогащение и развитие планетарного мировоззрения, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде.* Есть уверенность, что возникнет вопрос о содержании понятия «планетарное мировоззрение». Учитывая анализ научных исследований в этой области и авторское понимание, можем сделать заключение, что формирование планетарного мировоззрения зависит от многих факторов воздействия на личность человека: макро и микросоциум, мезоявления, эко-система, опыт, накопленный поколениями, политика, идеология, внутреннее состояние (духовное благополучие или дискомфорт), поликультурная среда, конфессиональный выбор и многое другое. Планетарное мировоззрение, на наш взгляд – это ориентированность личности в многополярном мире.

Концепция становления педагогического коллектива в поликультурном образовании представляет собой динамическую систему, базирующуюся на культурологическом подходе, ряде закономерностей (взаимосвязь образования и языка; настоящего с будущим; взаимодействие субъективного и

аспектов: этносоциального, аксиологического, культурологического, потребностного. Это способствует формированию ценностей на государственном, общечеловеческом, общественном уровнях, что повышает духовный потенциал народа, преодолевает замкнутость выхода в мировое образовательное пространство, является гарантом выживания этносов, фактором гармонизации межэтнических отношений, формирует творческую и толерантную личность.

В ходе исследования Л. В. Колобовой удалось определить особенности современного российского поликультурного образования как сравнительно нового явления, оказавшегося альтернативным интернациональному социалистическому воспитанию, и трактуемого как развитие образовательного пространства с языковым, культурным и духовным полиэтническим разнообразием и как средство снижения напряженности в обществе.

Недостаточность исследования потенциала поликультурного образования в философии и социологии потребовало обращения к исследованиям психологов, в которых репрезентируется менталитет как стиль мышления, национальный характер, социальные установки, деятельность, общение (А. Г. Асмолов, Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Узнадзе, Э. Фромм).

Одним из методологических оснований исследования поликультурного образования выступила теория культуры. В качестве аргумента выбора данного основания являются следующие положения теории культуры: человекокультура, включающая в себя все сферы деятельности; геокультура, обусловленная этноландшафтными, природными, социальными условиями и уровнем развития производственных сил; толерантная культура, формирующая условия и средства человеческого общения; этнокультура, объединяющая народы, социальные группы, государства. В этом случае культура выступает главным отличительным признаком этнических особенностей, менталитета и специфики народа, его языка, что обуславливает неодинаковое развитие этнокультур в процессе их взаимодействия и взаимовлияния.

Культурно – историческая теория развития поведения и психики (Л. С. Выготский), позволила сделать вывод о том, что источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре, что было учтено при определении методологической позиции поликультурного образования: отношения людей друг к другу должны совпадать по своей направленности с отношением к себе самому, отвечать нравственно оправданным принципам многокультурного общества.

В научной литературе определены факторы развития поликультурного образования: сближение и интеграция различных доктрин образования, национальных образовательных систем на началах совместимости, международного консенсуса, признания универсальных образовательных идеалов и ценностей при неременном сохранении и поддержке особенностей и

культурологического, аккультурационного, диалогового и социально - психологического подходов.

Культурологический подход выступает важным методологическим инструментом исследования развития образовательных систем и процессов формирования их структур (С. С. Аверинцев, В. С. Библер, П. С. Гуревич, К. Клакхол, А. Кробер, Ю. М. Лотман, М. Мид). В силу своей специфики, он позволяет рассматривать гуманитарное и естественнонаучное знания в единстве, оценивать исторический опыт и духовные ценности. Отмечено, что применение данного подхода ведет не только к формированию у индивида знаний, умений и навыков жизнедеятельности в традиционных образцах и нормах культуры, но и к обязательному формированию творческого начала личности.

Аккультурационный подход к исследованию процесса становления педагогического коллектива в поликультурном образовании содержит идею ориентации на культуру переселенцев, изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров (Боос-Нюннинг, Зандфукс). В рамках аккультурационного подхода представлена концепция бикультурного образования (Фтенакис), в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных школьников и студентов из групп *языковых меньшинств*.

Диалоговый подход основывается на идеях открытости, диалога культур, плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения педагогического коллектива к различным культурам с целью формирования полимерного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно - образовательное пространство. (Л. Г. Веденина, Г. Д. Гачев, Г. Д. Дмитриев, Т. Б. Менская, А. В. Шафикова).

Этот аспект преломляет деятельностную концепцию поликультурного образования, авторы которой (Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов) считают, что культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки, где происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» в терминах лингвокультурного опыта. Такое понимание позволяет выделить различные уровни поликультурного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе поликультурного образования или представлять собой его конечный результат.

Социально-психологический подход содержит идею особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-

объективного) и принципах (системности и глобальности; культуросообразности, целенаправленности и оптимальности; диалога культур, аксиологизации, билингвальности обучения). Эта система включает совокупность идей, составляющих ее содержательно-смысловое ядро: идея использования потенциала поликультурного образования как среды для становления педагогического коллектива; идея языкового поликультурного образования, позволяющая приобщить личность педагога к ценностям мировой, общечеловеческой культуры средствами иностранного языка; идея реализации процесса становления личности посредством организации языковых образовательных проектов [1, с. 25].

Основными источниками создания концепции становления личности в поликультурном образовании послужили:

а) теоретические положения, отражающие как прогрессивные тенденции педагогической науки в исследовании проблем поликультурного образования, так и подходы, затрудняющие процесс развития поликультурного образования;

б) социокультурные тенденции и объективные потребности современного общества и отдельной личности, отраженные в нормативно правовых документах системы образования;

в) международный и отечественный педагогический опыт;

г) изменяющиеся требования к выпускникам школ в аспекте языкового поликультурного образования;

д) анализ практического опыта организации процесса становления личности школьника, свидетельствующий о необходимости разработки условий и технологий реализации заявленной концепции.

Целью создания концепции является теоретико - методологическое и научно – методическое обеспечение реализации становления педагогического коллектива в поликультурном образовании. Осуществленное целеполагание определило совокупность задач по обеспечению процесса становления личности педагогического коллектива с позиции качества его моделирования, отбора содержания, условий и технологий достижения результата и внедрения в практику.

Достигнутый в педагогике уровень научных знаний определяет направление развития теории поликультурного образования посредством фиксации плодотворных для концепции идей культурологического подхода. При этом культурологический подход является в исследовании смыслообразующим, выступая в отношении других подходов определяющим, задавая их звучание и ориентацию в необходимом ключе при выявлении характеристик всех аспектов, свойств и сторон рассматриваемого явления – поликультурного образования [2, с.12].

Методологическим основанием указанной нами концепции становления личности в педагогическом коллективе выступило синергетическое единство

акцента с диалога на полилог культур. Подобный перенос стал возможным благодаря общим механизмам и глубинным сущностным характеристикам этих категорий, находящихся в одной плоскости. Механизмом взаимовлияния личностей – культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется в исследовании как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе. Метапринципом поликультурного образования в исследовании выступает полилог культур как основа бытия и мышления человека XXI века, всеобщий способ освоения духовно - ценностных основ жизни, форма поиска самого себя в мире общечеловеческих ценностей, способ познания мира, способ становления личности, ее самоопределения. Он исключает абсолютизацию национальной специфики, что вело бы к изоляции культуры, и, в то же время, позволяет сохранять ее национальную самобытность.

Анализ теории и методологии становления личности позволил выявить положения, обосновывающие сущность процессов поддержки и защиты личности школьника в поликультурном социуме.

Предмет исследования рассматривается в контексте научных выводов Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова о «единстве уже осуществленного и потенциально возможного, о единстве производящей причины и закономерных следствий в акте становления личности». Исходя из данного контекста, становление личности школьника в поликультурном образовании трактуется как процесс, связанный с переходом от состояния стихийной неосознанной устремленности к общечеловеческим ценностям и идеалам к состоянию осознанного поведения школьника по их присвоению, в котором происходит становление гражданина мира.

Становление личности школьника включает этап «накопления» знаний, чувств, эмоций, вызванных переживаемыми событиями и явлениями. Эти знания и чувства становятся приобретенным лингвокультурным опытом и источниками установления связей индивида с миром и самим собой. Этот опыт позволяет принимать значительность каждой культуры, предполагает взгляд на иноязычную культуру.

Согласно концепции языковой личности, язык это важнейший инструмент, посредством которого формируется личность. Языковая личность, как и языковая способность, представляет собой ценность общепедагогическую. В реальной действительности за этим понятием определяется цель – ценность, эталон, ожидаемый результат процесса освоения социальных норм и образцов культуры. Из накопленных лингводидактикой способов предъявления языковой личности наиболее удачно представлено ее трёхуровневое строение:

1) вербально – семантический, или структурно-системный уровень, единицами которого являются отдельные слова;

2) когнитивный или тезаурусный, единицами которого являются понятия;

ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям. Концепция антирасистского воспитания (Г. Каррингтон, М. Коул, К. Муллард и С. Трон) концентрируется на структуре общества, а все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, ориентированы на культуру. Концепция социального обучения в качестве основных целей поликультурного образования выделяет эмпатию, солидарность и способность решать конфликты (И. Граф, Х. Эссингер).

Реализация концепции становления педагогического коллектива в поликультурном образовании позволила обнаружить ряд закономерностей и принципов.

Закономерности процесса становления педагогического коллектива в поликультурном образовании отражают объективную, независимую от воли субъекта действительность, обладающую общими, устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах. Мы обратились к содержанию тех закономерностей, которые выделяют многие исследователи и которые отвечают ценностно-потребностным аспектам поликультурного образования.

Охарактеризуем их. Закономерность перспективности отражает взаимосвязь настоящего и будущего, результат взаимосвязи двух начал: традиционного, предполагающее преемственность в создании материальных и духовных ценностей, и инновационного, определяющее новаторские способы их создания и внесения в практику, закрепления в обществе. Закономерность взаимосвязи субъективного и объективного раскрывает результативность поликультурного воспитания от опосредованного, косвенного воздействия на внутреннюю структуру личности, а также от профессионального использования этнопедагогических средств, приемов, источников в их оптимальном сочетании.

Основными принципами (указаниями, правилами, требованиями, регулируемыми нормами) реализации доктрины становления педагогического коллектива в поликультурном образовании, соотнесенными с вышеназванными закономерностями и подходами, составляющими концепцию исследования, являются: системности и глобальности, культуросообразности, целенаправленности и оптимальности, диалога культур, аксиологизации, билингвальнойности обучения [3, с. 78].

Для выявления характеристик взаимосвязи человека, культуры и образования было использовано положение теории М. М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями - культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других. Эта идея, впоследствии использованная В. С. Библером и другими учеными при разработке теории и практики диалогового обучения, помогла осуществить в данном исследовании перенос

кратический характер.

Профессиональными средствами педагога могут быть повышение голоса, помогающее одновременно удержать партнера по общению от отвлечения от предмета общения, смена способов словесного воздействия. Перечисленные средства являются непременным условием демократического стиля общения.

В процессе педагогического общения осуществляется эффект взаимозаражения обучающихся, влияющий на самочувствие всех. Основой его является эмоциональная общность переживаний педагога и учащихся, педагогическое сопереживание. Учитель выступает как активатор его. Он «заражает» учащихся (интересом к проблеме, совместным поискам), причём сопереживание, вызванное им у учащихся, в свою очередь влияет на него самого. Важно уметь воспринимать и оценивать эмоциональную реакцию класса в целом и каждого ученика в отдельности как показатель уровня и глубины восприятия информации.

Изменение социальных требований к образовательному учреждению, личности и деятельности педагога привело к возрастанию роли и значения методической работы, которая рассматривается как составная часть повышения квалификации педагогических кадров и характеризует работу с педагогами, проводимую в образовательном учреждении непосредственно на их рабочем месте. Необходимость развития особых умений, личностных качеств и свойств педагога, значимых для осуществления профессиональной деятельности в современных условиях, актуализировала проблему реформирования методической работы.

Анализ научной литературы показал, что определены основные направления преобразования методической работы с педагогами и имеется большое количество исследований всех её компонентов как целостной динамической системы.

Библиографический список

1. **Колобова, Л. В.** Становление личности школьника в поликультурном образовании: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. – Оренбург, 2006. – 41 с.
2. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Селевко, Г. К. – М., 1998. – 256 с.
3. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технология / Сериков, В. В. – Волгоград, 1994. – 152 с.
4. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Сериков, В. В. – М., 1999. – 272 с.

3) мотивационно – прагматический или деятельностно - коммуникативный, опирающийся на потребности (У. Вайнрайх, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, А. Мартине).

Данная модель представляет языковую личность в ее развитии, становлении, в ее движении от репродуктивного уровня владения иностранным языком – к продуктивному.

Иноязычная функциональная грамотность, являясь одним из важных критериальных показателей становления личности школьника, предполагает усвоение экстралингвистических знаний о правилах, нормах, способах общения в единой системе с имеющимися лингвистическими знаниями и коммуникативно – речевыми умениями, возможность и готовность к их комплексному использованию в практике разножанрового общения, в том числе иноязычного. Педагогические основы формирования иноязычной функциональной грамотности связаны с позитивными факторами становления и индивидуализации личности, успешно реализуемыми, ввиду наличия воспитывающего потенциала указанного процесса. Языковое поликультурное образование, т.е. образование средствами иностранного языка, является частью поликультурного образования, однако в центре его внимания - тематическое и дидактическое наполнение культуроведческого материала, обогащение лингвострановедческого тезауруса школьников средствами иностранного языка.

В педагогическом отношении важны начальный момент коммуникации, когда осуществляется своеобразная «коммуникативная атака» педагога на класс и завоёвывается инициатива в общении. Далее педагог должен удерживать эту инициативу через систему приспособлений в общении, ситуативные формы коммуникации. Инициатива может иметь авторитарный или демо-

УДК 31

Г. М. Беспалова

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – КАЧЕСТВО УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ

В современном мире люди, которые могут взять на себя ответственность за совершенные действия и их последствия, произошедшие в их жизни и в окружающем мире, лучше адаптированы и успешны, нежели те, кто стремится переложить ответственность на обстоятельства или других людей. Как нам видится, это обусловлено тем, что ответственный человек не только боится наказания, порицая и осуждая себя за отступление от принятых правил,

нальному переживанию личностью своей ответственности. По его мнению, «ответственность заключается не только в том, что человек боится наказания, а в том ещё, что человек и без наказания чувствует себя неловко, если по его вине испортилась или уничтожена вещь. Именно такую ответственность нужно воспитывать у ... гражданина, и именно поэтому не нужно наказывать за порчу вещей или грозить наказанием, а нужно, чтобы ребенок сам увидел тот вред, который он принес небрежным отношением с вещью, и пожалел о своей небрежности» [6, с. 391].

В отличие от А. С. Макаренко В. А. Сухомлинский с воспитанием ответственности тесно связывает воспитание гражданственности и нравственности, «ибо гражданственность – это, прежде всего ответственность, долг – та высшая ступень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу» [9, с. 229]. В связи с чем ответственность будет характеризовать, во-первых, способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществления самооценки и самоконтроля. Во-вторых, существенно расширится сфера вмешательства личности в окружающий мир и утвердится «идея личной ответственности за всё, созданное нашим народом» [8, с. 464].

Основными средствами воспитания ответственности в теориях А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского являются беседы и личные примеры поведения. К данным средствам не нужно относиться категорично, ведь еще Конфуций считал, что знание может быть получено посредством размышления, проб, ошибок и подражания [4]. Путь подражания, т. е. приобретение знаний, умений, навыков, технологий, методов, опыта через заимствование, и есть те беседы и личные примеры поведения.

Данные теории воспитания рассматривают ответственность как многоплановое свойство личности, характеризующее его личностно-значимые качества (принципиальность, целеустремленность, честность и многое другое), умения и способности личности к рефлексии своего поведения и эмоционального состояния в коллективе, что, в общем, благоприятно сказывается на социализации и профессиональной успешности личности.

Ж. Пиаже в своем труде «Моральное суждение ребенка» очень близко подошел к пониманию движущих сил развития ответственности личности. Дети, на основе проведенных им экспериментов, усваивают образцы социального поведения сначала благодаря познанию и строгому исполнению правил различных детских игр, а затем превалирует дух правил, а не их буква. Он также подчеркивал важность кооперации и сотрудничества для перехода от объективной к субъективной ответственности. Этот переход характерен сменой физического аспекта последствия на мотив неправильного поступка и условия, побудившие совершить проступок (дети уже могут поставить себя на чужое место) [7].

Но формирование и развитие личности возможно только в той степени, в

выраженное в чувстве вины, не только боится осуждения со стороны общества за обманутые надежды и ожидания, но и принимает самостоятельные действия для исправления последствий.

Принятие ответственности за совершенные действия в профессиональной деятельности неизбежно и может предопределяться следующими ситуациями:

- когда решение прямо или косвенно коснется коллег;
- когда решение будет иметь важные финансовые последствия;
- когда решение, если оно окажется неправильным, повлечет за собой негативные последствия для компании, фирмы, организации, либо лично для человека и его карьеры;
- когда имеется несколько вариантов, которые необходимо тщательно проанализировать и сопоставить [5, с. 19–20].

Данные ситуации требуют от специалиста умения первоначального планирования своих действий и анализа возможных результатов, их предвидение.

Поэтому процесс формирования ответственности, безусловно, немаловажный аспект для становления будущего специалиста, локус (лат. locus – место, местоположение) контроля которого внутренний, т. е. большей частью человек принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями и т. д. [7]. Но при этом возможны скрытые ошибочные приписывания причин (атрибуция) появления непредвиденных событий, которые следует учитывать. Различают обычно два класса атрибутивных ошибок: мотивационные и фундаментальные. Мотивационные ошибки выражаются в пристрастности суждений личности, например, в асимметричных приписываниях результатов деятельности: успех – себе, своим способностям и усилиям, неудачи – обстоятельствам, невезению. *Фундаментальные ошибки различны:*

- 1) склонность человека переоценивать роль личностных факторов и недооценивать ситуационные аспекты;
- 2) ошибки «ложного согласия», когда человек использует для обоснования правильности своего мнения и поступка лишь мнения группы людей, разделяющих его убеждения, одобряющих подобные поступки в соответствующих ситуациях;
- 3) ошибки, связанные с неравными возможностями ролевого поведения;
- 4) ошибки, возникающие из-за большого доверия конкретным фактам, нежели общим суждениям;
- 5) ошибки пренебрежения информационной ценностью «неслучившегося», «несказанного»;
- 6) ошибки «иллюзорных корреляций» - признание в качестве широко распространенного того, что лежит на поверхности и легче постигается [7, с. 123–124].

В педагогической теории А. С. Макаренко активно призывает к воспитанию чувства ответственности в коллективе и через коллектив, эмоцио-

2. Ответственность может выступать как особенность организации деятельности (или особенность поведения личности) и как свойство личности.

3. Ответственность может быть достаточно случайным или закономерным, устойчивым проявлением личности.

4. Ответственность – такая личностная характеристика, которая проявляется и в деятельности, и в общении, и в отношениях с другими людьми [2, с. 33–34].

Поэтому автором были выделены дополнительные поведенческие проявления ответственности:

- отношение к трудностям, сложностям, которые возникают в процессе деятельности;
- субъективная оценка умений предвидеть результаты деятельности, последствия поступков;
- осуществление или отказ от выполнений своих намерений;
- отношение к новым обязанностям;
- отношение к обещаниям;
- отношение к последствиям своих поступков;
- отношение к тому, за что должен человек нести ответственность [2, с. 64–65].

Мы считаем, процесс формирования ответственности у студентов вузов невозможен без самостоятельной работы над собой. На наш взгляд, ответственность в большей степени будет описывать степень самостоятельности личности, высшей ступеней которой является самообразование в том смысле, как его понимает Ю. Е. Калугин: «Самообразование – специальная данность, процесс и средство усвоения, присвоения человеком сведений из различных источников, основной путь – самостоятельная работа, организуемая самим участником. Самообразование является лично значимым явлением, обладает прогрессивными качествами как объективного, так и субъективного характера. Темп усвоения зависит от личностных свойств человека» [3, с. 26].

Опираясь на определение самообразования Л. И. Дементия и на собственное понимание его структуры, мы ограничимся следующим набором критериев ответственности:

- осуществление деятельности в срок, которое предполагает, что для ее реализации необходимо ориентировать студентов на выполнение определенных работ в заданные сроки в виде графика сдачи заданий;
- обеспечение высокого качества выполняемой деятельности, которое заключается, во-первых, в выборе уровня, соизмеримого с личностными установками, во-вторых, полное его выполнение;
- степень самостоятельности при решении заданий;
- отношение к новым обязанностям, включающим составление опорных конспектов;
- готовность помочь одногруппникам в процессе бучения;

которой соответствует её деятельность, т. е. по мере того, как усложняется деятельность (игра-учеба-труд) нарастает интенсивность новообразований, что ведет к многообразию их структурных связей. О чем говорят многие ученые. «Способности не просто проявляются в труде, они формируются, развиваются, расцветают в труде и гибнут в бездействии» [Цит. по 1, с. 108]. «Способности существуют только в развитии... Способность не существует вне конкретной деятельности человека, а формирование ее происходит в условиях обучения и воспитания» [там же], а также в профессиональной и трудовой деятельности. Как видно, формирование ответственности в коллективе и через коллектив (теория воспитания А. С. Макаренко), а также воспитание гражданственности и нравственности (теория воспитания В. А. Сухомлинского) недостаточно, нужно проводить целый комплекс мероприятий в соответствии с ведущим видом деятельности.

Поэтому считаем, что определение, данное Л. И. Дементием в соответствии с жизненной позицией личности и ее жизненными целями, полно и конструктивно, т. к. оно описано через стремление, способность, готовность и процесс обеспечения субъектом целостности, самостоятельности успешной деятельности. «Ответственность – это гарантирование личностью достижения результата деятельности (а потому – обеспечение способа его достижения) своими силами, при заданном ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей, т. е. овладение целостностью ситуации и построение своего оригинального контура деятельности» [2, с. 32].

Автором далее даны параметры ответственности, в основу которых положен способ построения субъектом своей деятельности:

- обеспечение условий и средств деятельности;
- доведение деятельности до получения результата при непредвиденных трудностях и противоречиях;
- осуществление деятельности в срок, т. е. обеспечение протекания и завершения деятельности во времени;
- обеспечение высокого качества выполняемой деятельности;
- самостоятельность при взятии обязательств по выполнению деятельности;
- добровольность при осуществлении деятельности;
- готовность идти на риск для достижения цели деятельности;
- готовность помочь другому человеку в процессе деятельности [2, с. 32–33].

Л. И. Дементий утверждает, что проявление параметров ответственности может быть полным (наличие всей совокупности названных параметров) или частичным (наличие отдельных параметров), следовательно:

1. Можно говорить о наличии у личности ответственности или об отдельных ее проявлениях.

Наряду с использованием ведущего типа памяти, необходимо заботиться о развитии отстающих, т. к. многие виды профессиональной деятельности могут потребовать и их.

Задание заключалось в следующем: выявить ведущий вид памяти на основании предложенных рекомендаций, а также прописать план мероприятий по ее развитию (развитие других типов), предоставить отчет о проделанной работе. При этом если студент заинтересован в задании, то это подстегнет его к дальнейшим самостоятельным действиям, к примеру, к поиску дополнительной литературы, к осознанному применению полученных знаний на практике.

Современная педагогическая практика показывает, что развитие навыков планирования, эмоционального регулирования, качеств личности как целеустремленность, дисциплинированность, а также постепенное приобщение студентов к самостоятельным дополнительным заданиям, в целом, способствует формированию ответственности у личности, что, в свою очередь, является предпосылкой развития навыков самообразования.

Библиографический список

1. **Волков, И. П.** Учим творчеству [Текст] / И. П. Волков // Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. – М. : Педагогика, 1988. – 544 с.
2. **Дементий, Л. И.** Ответственность: типология и личностные основания [Текст] : Монография / Л. И. Дементий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. – 192 с. – ISBN 5-7779-0286-3.
3. **Калугин, Ю. Е.** Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию [Текст] : Учеб. пособие / Ю. Е. Калугин. - Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 120 с.
4. **Кузнецов, М. В.** Методология управления в информационном обществе [Текст] : Системное обозрение / М. В. Кузнецов ; Центр науч.-информ. исслед. по науке, образов. и технолог. ; Отв. ред. А. А. Али-заде. – М. : ИННОН Ран, 2005. – 124 с. – (Сер. методол. пробл. развития науки и техники). – ISBN 5-248-00233-8.
5. **Ленгдон, К.** Принятие решений [Текст] / К. Ленгдон ; пер. с англ. О. В. Мацака ; под ред. Н. А. Ливинской. – М. : Эксмо, 2007. – 192 с. : ил. – (Высокий стандарт). – ISBN 978-5-699-22690-9 (рус.). – ISBN 1-84112-145-2 (англ.).
6. **Макаренко, А. С.** Семейное хозяйство [Текст] / А. С. Макаренко ; Соч. : В 7-ми т. – М., 1951, т. 4, С. 384–394.
7. **Муздыбаев, К.** Психология ответственности [Текст] / К. Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
8. **Сухомлинский, В. А.** Рождение гражданина [Текст] / В. А. Сухомлинский ; Избр. педагогич. соч. – М., 1979, т. 1, С. 1–104.
9. **Сухомлинский, В. А.** Рождение гражданина [Текст] / В. А. Сухомлинский ; Избр. педагогич. соч. – М., 1979, т. 3, С. 205–394.

– степень эмоционального переживания задания.

Помимо всего прочего, можно моделировать самостоятельные дополнительные задания по формированию ответственности:

1. Выдача посильных заданий творческого характера.
2. Обсуждение способов выполнения данного задания (студенты должны быть знакомы с приемами, методами планирования своей деятельности).
3. Учет и контроль выполнения задания (контроль обязательно должен быть, но не строгий, студенты должны лишь помнить о необходимости его выполнения).

Данные задания позволят отследить выделенные нами критерии у различных студентов и оценить самостоятельность, отношение к новым обязанностям и степень эмоционального переживания, т. к. задания не входят в обязательную программу обучения.

Примером из нашей практики может служить одно из предложенных заданий для студентов по выявлению ведущего вида памяти и ее дальнейшего развития. Перед этим им необходимо дать некоторые рекомендации типа:

Память прекрасно тренируема и управляема.

– При развитой зрительной памяти хорошо запоминаются рисунки, расположение информации на странице, цвет и т. д. Можно помочь себе запомнить, выделяя цветными карандашами отдельные места конспекта, обводя рамками, делая пометки на полях, представляя зрительно отдельные аспекты текста.

– При хорошей слуховой памяти лучше запоминается звучащая речь. И эту особенность можно использовать, например, читая запоминаемый текст вслух, выделяя интонацией, тембром голоса отдельные места текста, рассуждать вслух и т. д.

– В случае выраженной памяти на движение помогает повторная сокращенная запись запоминаемого материала, рисование таблиц, графиков схем.

Сейчас в России в связи с возрождением национального сознания начался новый этап создания письменных языков и национальных школ в районах с компактным проживанием отдельных народов. Эта тенденция коснулась и Дагестана, где еще пять народов (агульцы, рутульцы, ногайцы, таты, цахурцы) уже начали этот сложный процесс, а многие еще готовятся к нему. Можно сказать, что в Дагестане уже имеется опыт предыдущих этапов создания школ на родном языке и другие народы с такими же намерениями могут пользоваться им.

Однако и для существующей практики осталась проблема определения статуса национальной школы. До сих пор под национальной школой понимают начальную школу, где предметы изучаются на родном языке. Кроме того в старших классах изучают родной язык, родную литературу (по выбору), историю и географию края, республики (по 1 часу в 8 и 9 классах) и культуру и традиции народа (по одному часу в 4 и 9 классах). Примерно так выглядит национальная школа в Республике Дагестан, только обучение ведется на четырнадцати языках народов, имеющих грамматический язык.

Наше исследование показало, что такой подход значительно сужает сущность, функции и значение национальной школы. Она действительно должна стать не только школой на родном языке, а этнокультурной, способствующей возрождению и развитию культуры народов и помогающей формированию этнического сознания и национального характера каждого представителя народа. Этнокультурная школа должна помочь каждому ребенку познать окружающие непосредственно его природу, социальную среду, свою родословную, культуру и язык своего народа, которые должны стать основанием, базовой культурой при выходе на межкультурную коммуникацию в средних и старших классах общеобразовательной школы.

Каковы должны быть концептуальные, основы и тенденции развития этнокультурной школы вообще и для народов Дагестана в частности?

В нашем исследовании и в опыте организации национальной школы выявлены и предложены следующие структурные ее элементы.

Первый компонент – цель образования, направленная на формирование у детей этнического сознания и национального характера типичного представителя своего народа.

При ее постановке нужно учитывать, что в традициях народов Дагестана образование не было самоцелью, а более всего выступало средством утверждения в горце человеческих качеств. Моральный образ, достоинство считались генераторами развития и совершенствования всех остальных качеств образованного человека, человека культуры. Хотя есть мнение о том, что в культуре, поведенческих стереотипах, приоритетах чести, достоинства, добра и зла у дагестанских народов много общего, чем особенного, каждый народ уникален и своеобразен и по культуре, и по характеру.

Вторым компонентом национальной школы должно быть содержание образования, адекватное этнокультуре и поставленной цели. Для этого мы

РАЗДЕЛ V
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАН-
СТВЕ**

УДК 378.01+378

Я. Г. Таибов

**УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ
ДЛЯ НАРОДОВ, СОЗДАЮЩИХ ПИСЬМЕННЫЙ ЯЗЫК**

Социальные, экономические и политические преобразования в российском обществе потребовали радикальных изменений в системе образования. Одним из таких нововведений является обновление национальных школ, которые способствуют возрождению и развитию культуры и языка этносов. Стратегией такого подхода к образованию является создание пространства пересечения и взаимодействия этнической, общероссийской и мировой культуры.

Изначальной фундаментальной инстанцией данного пространства с правом выбора типа и уровня образовательного учреждения для малочисленных народов, стремящихся сохранять свою самобытность, является адекватная ей этнокультурная школа.

Актуальность этой проблемы для национальных окраин России связана с тем, что многие малочисленные народы до сих пор не имеют своих письменных грамматических языков, которые могли бы стать хранилищем этнических культурных ценностей.

Как известно, еще в XIX в. велись исследования языков народов Дагестана и были попытки создания алфавитов многих малоизвестных, но уникальных языков (А. Берже, А. М. Дирр, П. К. Услар и др.).

Однако это не привело к созданию национальных школ, поскольку в образовании преобладали арабский и русский языки. И в художественном творчестве, и в социальной жизни народов знание этих языков считалось признаком учености, образованности.

Вторым этапом процесса создания национальных школ являются 1920-ые годы, когда шесть народов Дагестана (аварцы, даргинцы, кумыки, лезгинцы, лакцы и табасаранцы) создали свои письменные языки, организовали работу школ на этих языках [2]

Такая практика продолжается до сих пор, но она ограничила национальную школу изучением родного языка и ведением обучения на родном языке в начальных классах. Этническая культура и национальный характер так и не стали предметом образования.

стилистических умений.

5. Пути взаимосвязи изучаемых по учебному плану и программам знаний с опытом детей в социокультурной среде.

В создании этнокультурных школ для народов Дагестана мы встретились с проблемой, которая до сих пор еще не привлекала внимания специалистов – перевод национальных школ на методы, ориентированные на этнопсихологические, этнокультурные и ментальные особенности жизни народа. Анализ этнокультурных исследований дагестанских ученых (А. Г. Гаджиев, С. А. Лугуев, А. М. Магомедов и др.) позволил нам выделить следующие ментальные особенности жизни народов Дагестана, которые целесообразно использовать в работе этнокультурной школы:

- методы «школы – жизни» земледелия, чабановодства, охоты, художественных ремесел, социального согласия;
- методы эмпирических индуктивных действий практической, бытовой, хозяйственной совместной работы детей со взрослыми;
- привычное для горцев разделение мужского и женского труда и общения;
- развивающиеся у детей в непосредственном участии в общественной и семейной жизни рассудительность, рациональность, исполнительность и ответственность;
- сильное влияние авторитета взрослых и приоритета народных традиций;
- нравственный потенциал святости и религиозных канонов и предписаний;
- специфика методов и приемов народного художественного творчества [6; 9; 10].

Опытно-экспериментальная работа показала эффективность методов «школы жизни» в учебных заданиях, требующих усидчивости, настойчивости, смекалки, оперативности; опыт учащихся в бытовой и хозяйственной жизни помогал им в выполнении репродуктивных заданий; влияние авторитета традиций помогло в воспитании дисциплины и ответственности; элементы раздельной групповой работы мальчиков и девочек использовались на уроках технологии, физкультуры, народоведения, музыки и художественной культуры.

В частности нами выявлены эффективные условия использования в обучении специфических методов поэтического и ашугского творчества и мастерства, особенно распространенного у рутульцев, одного из малочисленных народов Южного Дагестана. Среди них можно назвать:

- песенный диалог – состязание, в котором соревнующиеся команды или отдельные ученики сочиняют по ходу диалога бейты (двустихия), продолжая смысловое объяснение или ход рассуждений, заданной оппонентами;
- общение с природой в форме стихов, отражающих красоту родного края;
- законы стихосложения народных поэтов, ашугов через анализ стихов, составление аннотаций, сочинение аналогий, исполнение ролей;
- анализ портретных характеристик типичного представителя своего на-

несколько изменили учебный план национальной школы в порядке эксперимента во вновь организуемых школах, через введение следующих учебных дисциплин:

1. Родной грамматический язык с первого по одиннадцатый классы с текстами для упражнений из народного фольклора, поэзии и произведений писателей, создающих свои произведения на родном языке.

2. «Родная художественная культура» с четвертого по одиннадцатый классы вместо родной литературы.

3. Материальная культура, трудовые и бытовые традиции народа или «Народоведение».

4. Культура и традиции народов Дагестана, России и мира.

Кроме того в рамках учебных дисциплин История Дагестана, География Дагестана, Природоведение (окружающий мир), ИЗО, Музыка, Технология, Физическая культура изучали уникальность своего края, народа, его истории и ресурсов. Для этого широко привлекались возможности этнокультурной среды семьи, села, района, в которой происходит естественная аккумуляция личности школьника. Такой подход к содержанию образования в этнокультурной школе создал проблему обеспечения адекватного учебно-методического комплекса на родном языке. До сих пор издавались только учебники на родном языке и такая задача оказалась не под силу методистам, составителям учебников.

В связи с этим нам пришлось создавать группы, состоящие из этнографов, лингвистов, педагогов, психологов, методистов и специалистов института педагогики и издательства, выпускающего продукцию на родных языках.

В нашем эксперименте усилиями лингвистов и методистов Даггосуниверситета созданы учебники нового образца «Алифба», «Рутул члел», «Анатомический атлас», «Рутульско-русский словарь», «Окружающий мир», материалы к истории, географии, биологии по родному краю, народные игры к физкультуре, занятия по художественным промыслам, ашугские песни в музыке и художественной литературе, особенности мусульманской культуры к «Культуре и традициям народов Дагестана, России и мира».

Поскольку у народов, создающих свой письменный язык, нет иных источников, к которым могут обратиться учителя, пришлось сопровождать разработанные материалы следующими дополнительными указаниями:

1. В пояснительной записке к программам выделяли особенности языка, материальной и духовной культуры, потенциала традиций народа в трудовых, нравственных, социальных и эстетических сферах жизни. Их предлагали с учетом возрастных особенностей детей.

2. Круг сведений о языке, его истории, влиянии на него иных языков, наличие заимствований.

3. Перечень языковых, художественных и коммуникативных знаний, необходимых для усвоения учащимися.

4. Перечень обязательных общекультурных, речевых, грамматических и

держаться ближе к своему роду, народу и его культуре.

Атмосфера педагогического процесса в этнокультурной школе органично дополняет формирование типичного образа совершенного представителя народа. В нашем эксперименте таким был образ рутульца в современном многокультурном мире, основными качествами которого являются:

- владение родным письменным и разговорным диалектным языком, характерным признаком которого является «ы»-кание;
- трудолюбие и знакомство с одним из распространенных в районе художественных промыслов и искусств;
- знакомство с поэтико – ашугским искусством;
- народный патриотизм и гордость за самобытность своей культуры;
- энергичность, добропорядочность и хлебосольство;
- уважение и понимание других народов их культур и образа жизни.

Анализ хода и результатов исследования показал, что реализация целей этнокультурной школы невозможно без педагогов, квалификация которых должна быть адекватной новым условиям ее организации и функционирования в социокультурной среде. В вузах республики еще в 60 г. XX в. открыты факультеты филологии языков народов Дагестана. Однако квалификация их выпускников также ограничивается языком и литературой, не выходя на народоведение, художественную культуру и изучение элементов культуры народа по другим учебным дисциплинам. С 2007 г. открыты новые отделения для подготовки специалистов для этнокультурных школ агульского, рутульского, ногайского, татского и цахурского народов. Результаты нашего исследования можно считать веским основанием перестройки учебных планов факультетов дагестанской филологии в усилении культурологической подготовки специалистов, которых они готовят для национальных школ.

Таким образом, возникла насущная потребность в переориентации организационных и содержательных структур существующей национальной школы для малочисленных народов России на образ этнокультурного образовательного учреждения со следующими элементами культуры народа:

- образ типичного представителя народа с этническим сознанием и национальным характером;
- родной грамматический и диалектический язык как главный признак принадлежности к народу;
- художественная и материальная культура народа, выступающая социально-нравственным фактором влияния на молодежь;
- этносоциальные и этнопсихические особенности познавательной деятельности, служащие действенными рычагами педагогической поддержки учащихся в педагогическом процессе;
- движущая духовно-очищающая сила художественного народного творчества как фактора формирования базовой культуры молодежи;

рода или образцов совершенного человека в других культурах;

- чтение и анализ назидательной лирики и сравнение ее с песнями из массовой культуры;
- изучение параллелей природных явлений края с душевными состояниями людей, в стихах, сказках;
- изучение иносказательных стихов, пословиц, поговорок, как основа смыслообразующего обучения;
- изучение и отработка навыков ашугского искусства, интегрирующего в себе стихосложение, переложение стихов на музыку и исполнение песен при собственном музыкальном сопровождении.

Такое многократное и вариативное изучение культуры по ее содержанию, формам и методам позволяет понять, любить ее и выйти на уровень создания ее новых форм, адекватно современным социальным условиям.

Нами так же выявлены резервы учета этнопсихологических и этносоциальных особенностей детей разных народов Дагестана в обучении.

Данный подход к организации работы этнокультурной школы обеспечивает:

- культуруохранительную и культуросозидательную функцию образования;
- эффективность влияния восточной и мусульманской культуры, традиционно сложившееся в жизни народов Дагестана, на сознание и жизнь молодежи;
- возможности влияния русской и мировой культуры через сравнительный анализ культурных ценностей и способов деятельности;
- вовлечение родителей и общественности в процесс аккультурации через естественное влияние социокультурной среды;
- создание пространства межкультурной коммуникации через чтение, передачи радио и телевидения, в которой дети могут оценивать преимущества народных традиций над навязываемыми и пропагандируемыми образцами массовой культуры и развлекательной жизни.

В таких условиях нам удалось вывести ребят на уровень этнического релятивизма с сохранением непреходящих ценностей этнокультуры.

Ориентация воспитательной работы на такие ценности народной, восточной и мусульманской культуры позволил нам формировать следующие правила умеренной жизни, широко известные в социокультурной среде села:

- стараться получать знания, очищающие душу от неблагоприятных намерений и деяний;
- понимать свободу как открытость души для других людей;
- иметь смелость в раскаянии после совершенных ошибок;
- обеспечить себе спокойствие, ограничивая желания и претензии;
- избегать нежелательных, бессмысленных споров;
- стержнем жизни считать национальный характер, помогающий всегда

– перспективный ориентир на межкультурную коммуникацию, в которой формируются умения восприятия, понимания и уважения культуры иных народов.

Создание и развитие этнокультурной школы является не только проблемой педагогики, образования, социальной потребностью отдельных народов, а выходит на государственный уровень решения проблем межнациональных отношений, конфликтных и кризисных ситуаций. Человек, не имеющий базовую культуру, этническое сознание, не знающий свои истоки и своеобразие, не может понять людей иной идентичности и культуры.

Библиографический список

1. **Видт, И. Е.** Национальная культура и образование: союз «по любви» или «по расчету» // Новые ценности образования. – 2005. – № 3 (22). – С. 93–101.
2. **Магидов, Х. Г.** Очерки краткой истории развития образования в Дагестане. – Махачкала. Юпитер. 1998.– С. 72 .
3. Об утверждении примерных учебных планов общеобразовательных учреждений республики Дагестан на 2007/08 учебный год: приказ МО РД № 563 от 17 мая 2007г.
4. **Таибов, Я. Г.** Зарождение и развитие этнокультурной школы у народов, создающих письменный родной язык: Материалы исследования.
5. **Османов, З.** Даргинцы // Эхо Кавказа. – 1996. – №3. – с.7–12.
6. **Гаджиев, А. Г.** Этническая антропология Дагестана. – М.: Политиздат, 1963.
7. **Ихиллов М. М.** Народности лезгинской группы – Махачкала: ДЦ РАН, 1967. – 369 с.
8. **Лавров Л. М.** Этнография Кавказа.- М.: Наука, 1982. – 224 с.
9. **Лугуев, С. А.** Традиционные нормы культуры поведения и этикет народов Дагестана: Махачкала: ДНЦ РАН, 2001.– 216 с.
10. **Магомедов, А. М.** Традиции Кавказских гоцев. – Махачкала: Юпитер, 1999. – 316 с.
11. **Материалы** по вопросу о языке и алфавите – Махачкала, Дагугпедгиз, 1927.

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

А. Н. Антипова, С. И. Квашнина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В СИСТЕ- МЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прогресс науки и развитие техносферы создали ряд серьезных угроз человеку и среде его обитания. Вместе с тем развитие техносферы сегодня – необходимое условие выживания. Несмотря на то, что население Земли сейчас превышает 6 млрд. человек, для своего дальнейшего развития человечество располагает огромными ресурсами. Доказано, что Земля, даже при нынешних сельскохозяйственных технологиях, может прокормить более 10 миллиардов человек. Совершенно очевидно, что сотни тысяч людей страдают от всевозможных чрезвычайных ситуаций вовсе не из-за различных пороков техносферы. Причина кроется в сложнейших процессах развития нашего общества. И от того, какую мы всем миром изберем стратегию развития, зависит дальнейшая жизнь на Земле.

У современного человека сформировался потребительский подход по отношению к природе как неисчерпаемому источнику природных богатств. Это в свою очередь все более губительно отражается на состоянии окружающей среды. К началу XXI в. с ускорением темпов индустриализации увеличиваются темпы потребления природных ресурсов.[1]. Скорость этих изменений настолько велика, что человек не успевает адаптироваться к развитию техносферы, а природа – к самовосстановлению. В результате этого человек оказывается в состоянии масштабного экологического кризиса, приобретающего все более глобальный характер, когда необходимо решать задачи по самовосстановлению равновесия в окружающей среде, с которой раньше справлялась сама природа [2].

Чем больше человек воздействует на окружающую среду, тем губительней она влияет на человека. Окружающая среда представляет собой целостную систему, включающую «природные аспекты и аспекты, связанные с деятельностью человека» [3]. Следовательно, это природная среда, с которой человек взаимодействует в процессе своей деятельности. Это взаимодействие осуществляется через ощущение и осознание. Осознание формируется через культуру (образ жизни) и охватывает реальный и духовный мир человека. Обеспечение устойчивого равновесия между человеком и природной средой

ний, включающая единые представления об окружающей среде и ее компонентах, их взаимосвязь, воздействие деятельности человека на окружающую среду, ее составляющие и причины кризисного состояния окружающей среды. В большинстве случаев, знания по решению этих проблем отсутствуют [5].

Кроме того, необходимо духовное обучение, позволяющее формировать ценностные компоненты. Нравственный аспект отличает предмет экологии от других изучаемых в высшей школе предметов. Поэтому традиционная система образования для других дисциплин не срабатывает, когда речь идет об экологии, так как сложившаяся система “не определяет границ добра и зла, не подразумевает никаких обязательств, не призывает к жертвенности, не вносит изменений в существующую философию ценностей” [Олдо Леопольд].

Высокая значимость экологического образования способна изменить мировоззрение современного человека, более широко раскрыть социально-экологические противоречия в современной цивилизации для поиска путей, позволяющих сбалансировать отношения между человеком и природой. *Интеграция экологического образования и воспитания во все сферы человеческой деятельности обеспечивает:*

1. полные систематизированные знания о мире;
2. формирование умений, навыков, необходимых условий для их применения в профессиональной деятельности;
3. формирование способности к саморазвитию через накопление знаний предыдущего поколения;
4. формирование структуры внутреннего мира человека и передача накопленных знаний о способах гармонизации личности.

Таким образом, основной задачей современной системы экологического образования является формирование основных компонентов личности, необходимых для обеспечения экологической компетенции, заключающейся в воспитании личностных качеств и рациональном взаимоотношении человека и окружающей среды [6]. Недооценка и непонимание важности экологического образования является причиной глубокого глобального кризиса, в котором находится в настоящее время современная система образования.

Ускорение научно-технического процесса привело к расширению мировоззрения человека, к увеличению масштабов восприятия и огромному накоплению знаний. Расширилась туннель восприятия мира, появились различные формы познания, позволяющие осознавать новые изменения, что привело к необходимости накопления большого объема информации. При этом содержание образовательных программ на сегодняшний день уже не имеет возможности удовлетворять современным требованиям экологической компетенции из-за отсутствия использования современных методов передачи огромного потока знаний.

В современном мире огромное значение приобрела информация. Ускоренное развитие индустриализации требует получения её большого количества

возможно только через изменение мировоззрения и сознания личности, являющиеся основой экологической культуры.

В очередной раз человечество осознает потребность в новых знаниях на основе уже имеющихся, накопленных. Накопление знаний и передача их будущему поколению являются решающими факторами для своевременного грамотного решения и предотвращения экологических проблем. Приобретение знаний человеком осуществляется через познание окружающего мира, его восприятие и через взаимоотношения с ним. При этом, воспринимая окружающие предметы, вещи и явления, человек осознает свое место среди них, начинает вводить противоположности, отношения, ищет связи между ними. В результате этого накапливаются определенные знания, умения, из которых складывается общая картина мира, образ мышления, мировоззрения и формируется научное познание. Возникает необходимость формализации этих знаний для решения экологических проблем и приспособления к окружающей среде. Осознание формирования научного познания привело к развитию науки и научных исследований, что свою очередь ускорило развитие научно-технического прогресса и повлияло на окружающую среду, а, следовательно, и на самого человека. При этом наука уже не способна решать проблемы, связанные с человеком, так как не успевает обрабатывать большой объем накопившихся знаний [1; 4]. Как известно, с ускорением темпов жизни, с ростом населения, степень восприятия знаний уменьшается, что приводит к переходу знаний из осмысленных в традиционные.

Спасти ситуацию можно путем оптимизации содержания экологического образования, направленной на принятие экологически грамотных решений на основе гуманного и бережного отношения к природе, которое возможно только через формирование экологической культуры населения, экологического мировоззрения, мышления и сознания, соответствующих знаний, умений и навыков. Формирование данных качеств осуществляется через воспитание, обучение и развитие человека как личности в течение всей жизни начиная с раннего детства. Такой процесс представляет собой систему непрерывного экологического образования (НЭО). При этом необходимо учитывать его психолого-педагогические особенности на каждом этапе развития, позволяющие сформировать гуманное отношение к природе.

Формирование экологической культуры общества настолько многогранно, что затрагивает все сферы деятельности человека, имеет пространственный и временной характер и зависит от среды обитания, от климатических условий, от возрастных категорий, от потребностей.

В зависимости от форм деятельности человека необходимо соответствующее содержание образования. Но деятельность человека характеризуется его взаимоотношениями с окружающим миром, которые определяют единый фактор – экологический. Этот фактор и нужно учитывать при организации воспитания, обучения и просвещения современного общества.

Для формирования гуманной личности важна общая составляющая зна-

том случае, если в подобных ситуациях человек не находит решения или принимает решения неадекватно ситуации, то наступает кризис и с каждым возрастным периодом кризисы могут накапливаться.

Известно, что развитие личности непрерывно связано с его обучением и воспитанием, которые имеют свои особенности на каждой стадии. Поэтому образование и воспитание должны всегда сопровождать человека в процессе его развития. Такую задачу выполняют соответствующие уровни непрерывного образования:

- Дошкольное;
- Начальная школа;
- Основная школа;
- Средняя школа;
- Средне-специальное образование (СПО);
- Высшее профессиональное образование (ВПО);
- Дополнительное образование.

На каждом этапе непрерывного экологического образования необходимо применение соответствующих технологий обучения и воспитания (сочетание традиционных технологий с информационными), ориентированные на возрастные психологические особенности развития личности (таблица).

Например: В младшем возрасте восприятие окружающего мира осуществляется через игровую деятельность, так как на этой стадии формируется осознанное отношение к окружающему и предпосылки формирования экологической культуры [10].

Именно на этой стадии должно формироваться бережное отношение к природе. Игра обеспечивает совместную деятельность ребенка с взрослыми и сверстниками, дает формирование образа мира ребенка. В игре происходит развитие рефлексии. В результате формируются способности к профессиональному самоопределению [11].

Уже в школьном возрасте должно закладываться бережное отношение к окружающей среде, заинтересованность в ее сохранении. На данной стадии развиваются: творческое мышление (исследования, наблюдения, опыты); способность накапливать знания (ролевые игры, экскурсии, семинары, викторины и т. д.); исследовательские навыки; практическая деятельность и т. д.

В системе школьного образования наиболее распространены электронные учебники и ролевые игры. В процессе игры закладываются первые основы профессиональной деятельности, которые дают возможность примерять на себя разные профессиональные роли.

Еще одним из видов использования информационных технологий в образовании являются компьютерные обучающие программы, которые в большей степени используются в сфере высшего и дополнительного профессионального образования (виртуальный лабораторный практикум, тренажеры, виртуальные модели изучаемых объектов, процессов и явлений).

для формирования целостного представления о происходящих явлениях и процессах. Увеличение информации привело к очередным трудностям – перегруженности и необходимости быстрой ориентации в большом количестве информации. Это в свою очередь обусловило подключения новых инновационных технологий, например, таких как развитие телекоммуникационных, являющихся средством общения и позволяющих осуществлять быструю передачу большого объема материала за короткий срок. Появление коммуникаций привело к развитию технических средств и информационных систем, выполняющих различные механические решения [7].

В настоящее время ни одна из сфер деятельности (социальная, промышленная и т. п.) человека не обходится без информационных технологий [8]. Особую роль они играют в образовании. Они позволяют осуществлять: быстрый обмен знаниями; получать наглядное динамическое представление информации с использованием изображения, звука; адаптивность; полноту знаний; индивидуализацию; самоконтроль; сокращение времени обучения; принятие решений.

Передача знаний осуществляется через органы слуха, осязания, зрения. В качестве передающей информации может выступать речь, текст, графика, которые обеспечивают наиболее полное представление об окружающем мире. Поэтому качество обучения может стать еще более эффективным при совмещении новых информационных технологий с традиционными, например, с использованием аудиальных, визуальных и аудиовизуальных средств (интерактивное и рецептивное виды электронного обучения). Это существенно отражается на познавательной деятельности обучающегося.

Однако одних технологических новшеств явно недостаточно для осуществления эффективного образовательного процесса – главная роль всегда должна отводиться педагогу, правильно использующему современные средства, методы и технологии. При этом в системе непрерывного экологического образования необходимо учитывать психолого–педагогические особенности применения соответствующих методов, средств и технологий обучающегося на каждом этапе его личностного развития.

Процесс развития личности характеризуется формированием сознания, формированием культуры, знаний, умений и навыков, которые приобретаются, начиная с детства и на протяжении всей жизни человека.

Развитие личности с позиции психо-социального развития делится на стадии, соответствующие 8 возрастным кризисам (по теории Эриксона). На каждой из 8 стадий решается своя задача для развития личности [9]. Каждая стадия представляет очередной возрастной период, в течение которого человек получает способность справляться с жизненными проблемами и решать задачи разного уровня сложности. Если ему это удастся, он чувствует себя уверенно, и следующий возрастной период проходит безболезненно. В

Психолого-педагогический аспект экологического образования на этапах развития личности

| Этап | Психолого-педагогический аспект | Результат | Формы, методы, средства |
|-----------------|---|--|--|
| Дошкольный | <p>Эмоция;</p> <p>Заключаются основы мировосприятия;</p> <p>Будут определять период экологического взаимодействия с природой.</p> | <p>Заключаются основы отношения к окружающему миру, ценностные ориентации в нем;</p> <p>Развитие гуманных чувств;</p> <p>Выполнение экологично-положительного опыта общения с природой;</p> <p>Ориентация нравственных ценных переживаний;</p> <p>Показание отношения к окружающему миру;</p> <p>Эколого-эстетическое воспитание;</p> <p>Становление осознанного экологично-положительного отношения к окружающему миру.</p> | <p>Дружеские игры, воспитание в семье, общение с природой (экскурсии), сбор гербария.</p> |
| Начальная школа | <p>Будут определять период экологического взаимодействия ребенка с природой; формируются познавательной деятельности;</p> <p>Личности, толки, воображения, наблюдательно сти.</p> | <p>Формирование элементарной экологической культуры;</p> <p>Формирование первоначальных научных представлений, экологических знаний, умений, навыков, действий, представлений о явлениях природы;</p> <p>Культурные и практические навыки взаимодействия с природой детей;</p> <p>Формирование этических и ценностных норм</p> | <p>Предметы:</p> <p>«Окружающий мир» или «Природа вокруг нас»</p> <p>«Естественные науки»</p> <p>Экскурсии (музей, зоопарк);</p> <p>Работа в группе</p> <p>Окружающий мир.</p> <p>Приобщение к природе;</p> <p>Ролевые игры [12]</p> <p>Все естественнонаучные предметы [13]</p> |

Окончание таблицы

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Основная школа:</p> | <p>Осознание; Подотчетность; Льбознательность; Ответственность.</p> | <p>Реализуется в экологическом клубе, экологическом образовании.</p> | <p>Применяются экологические материалы, работа во внеурочное время на базе школьных экологических центров, кружков или факультетов;</p> |
| <p>Старшие классы</p> | <p>Профессионализм; СПО ВПО</p> | <p>Различия в экологическом образовании, ценностный и деятельностный экологический образовательный.</p> | <p>используются экологические материалы, работа во внеурочное время на базе школьных экологических центров, кружков или факультетов;</p> |
| <p>Профессионализм на подотчетности; СПО ВПО</p> | <p>Формирование научного мировоззрения Самостоятельность Принятие решений Развитие интеллектуальных способностей</p> | <p>Целостное разностороннее развитие человека, формирование единой картины мира, которая позволяет рассмотреть теософию единства с обществом; Выявление гуманистического содержания теософии; Систематизация фундаментальных понятий общепонятных законов развития и функционирования природной среды.</p> | <p>Средства, методы и технологии, обеспечивающие учебный процесс - Традиционные: Круглые столы, лекции, практикум (проектная работа), семинары Инновационные: Виртуальные лабораторные работы, тренажеры [14, 15, 16].</p> |
| <p>Дополнительно в образовании</p> | <p>Самостоятельность</p> | <p>Воспитание экологической культуры молодого поколения, формирование научных эколого-биологических представлений и понятий, их перевод в практическую экологическую деятельность; Формирование уник знаний и навыков, необходимых для проведения мероприятий по защите и улучшению окружающей среды, природоохранное поведение, формирование экологической культуры и экологической этики.</p> | <p>Традиционные формы (уроки, практические занятия, лекции, инновационные (экологические практикумы, экскурсии в природу, экологические походы, пешеходные экологические походы, эколого-просветительские акции, мероприятия, рулады столы, дифференциалы и др.).</p> |

высшей школы.– Рига, 1985. – С. 5–15.

5. **Программа** «Экологическое образование». Концепция экологического образования в контексте модернизации общего образования. Сибирский центр инновационных педагогических технологий «Открытие».- Режим доступа: <http://open.websib.ru/service2-10.html>.

6. **Тюмасева, З. И.**, Слостенин, В. А., Зотов В. В. На пути от обучения экологии – к экологическому образованию / З. И. Тюмасева // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 39–41.

7. **Патаракин, Е. Д.** Реализация творческих и воспитательных возможностей информатики в сетевых сообществах / Е. Д. Патаракин // Педагогическая Информатика. – 2006. – № 1. – С. 3 – 11.

8. **Советов, Б. Я.** Информационные технологии в образовании / Б. Я. Советов. - Режим доступа: – <http://www.rusedu.info/Article94.html>

9. **Прокофьева, Т. Н.** Развитие личности по теории Э. Эриксона и по модели А. / Т. Н. Прокофьева // Соционика, ментология и психология личности. – 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://www.socionics.ru/ericson.htm>.

10. **Никитина, Т. Б.** Сюжетно-ролевые и творческие игры в экологии/ Т. Б. Никитина // – Режим доступа: <http://www.eco.nw.ru/lib>.

11. **Асмолов, А. Г.**, Ягодин, Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.– С. 6.

12. **Петрова, Т. И.** Педагогические условия реализации регионального компонента содержания экологического образования / Т. И. Петрова // Автореферат дис.

Они эффективны только тогда, когда используются на основе систематизированного подхода при наличии технических средств и программного обеспечения, учебного содержания, ориентированного на цели обучения, на конкретного пользователя и на цели обучения с учетом достижения педагогики и психологии.

Используемые же ролевые игры, электронные учебники и автоматизированные обучающие системы, используются разрозненно. Их содержание зачастую не всегда соответствует содержанию учебной дисциплины.

Более эффективным является инструмент автоматизации учебной и профессиональной деятельности, функцией которого является автоматизированное обеспечение учебного процесса. Такие системы, как правило, включают все его элементы, от полноты которых зависит полнота усвоения знаний. Эффективность таких систем зависит от правильного и эффективного использования в учебной деятельности. Такие системы ориентируются именно на конкретного пользователя.

На этапе дополнительного образования могут использоваться занятия на тренажерах, а так же с выездом на промышленные объекты. Так же целесообразно использование телекоммуникационных технологий: видеоконференции, форумы, чаты для проведения удаленных конференций, семинаров и совещаний по своевременному обсуждению и решению возникающих экологических проблем.

Их использование эффективно в системе среднего профессионального образования (СПО) и высшего профессионального образования (ВПО), когда важным является отслеживание всего процесса обучения (рисунок).

Таким образом, сочетание традиционных форм обучения с использованием современных информационных технологий в непрерывном экологическом образовании с учетом психолого-педагогических особенностей личности дают дополнительные механизмы в организации и управлении познавательным процессом обучающихся для более детального анализа и восприятия ими значимой информации, оперирования с нею и ее переходу в более прочные и качественные экологические знания.

Библиографический список

1. **Тоффлер, Э.** Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
2. **Наливайко, Н. В.** Экологическое образование в структуре устойчивого цивилизованного процесса. Экологическое образование: для устойчивого развития. Сб. трудов международного симпозиума ЮНЕСКО / Под ред. А. А. Цхая. – Барнаул: изд-во АлтГТУ, 1999.
3. Доклад Комиссии ЮНЕСКО по вопросам экологического образования, 1987 г., стр.4.
4. **Савельев, А. Я.** Особенности управления познавательной деятельностью / А. Я. Савельев // Методы и средства кибернетики в управлении учебным процессом

канд. пед. наук. – Уфа, 2000. – 22 с.

13. **Токарева, И. Ф.** Содержание, формы и методы экологического образования школьников в процессе изучения предмета «Химия и экология» с учетом регионального компонента / И. Ф. Токарева // Автореферат дис. канд. пед. наук. – Уфа 2001. – 18 с.

14. **Байгулова, Г. С.** Формирование у студентов готовности к реализации экологического образования младших школьников / Г. С. Байгулова // Автореферат дис. канд. пед. наук. – Уфа, 2001. – 21 с.

15. **Бакирова, А. М.** Педагогические условия подготовки студентов к учебно-конструкционной деятельности с использованием компьютерных технологий / А. М. Бакирова // Автореферат дис. канд. пед. наук. – Уфа, 2001. – 19 с.

16. **Березина, Е. С.** Экологическое образование в школе и вузе / Е. С. Березина // Материалы электронной конференции «Новости научной мысли – 2006». – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com>.

ти необходимые ориентиры в столь сложном деле как воспитание молодого человека, которые выразились в следующем: гармоничное развитие личности через физическое, умственное, нравственное, трудовое совершенствование; гуманистическая направленность процесса воспитания; корректирующее взаимодействие школы с воспитывающей средой. Важная роль в процессе воспитания принадлежит семье, формирование общечеловеческих ценностей (добротерсердечность, любовь, справедливость, прямодушие), ценностей христианства. В центре гуманистических подходов воспитания и развития всегда находилась личность как субъект педагогического процесса.

Педагоги XX в. разрабатывали и реализовывали на практике идеи воспитания человека в новых условиях. Гуманистические и демократические идеи, имеющиеся в педагогическом наследии России, способствовали практической деятельности педагогов этого периода. Анализируя научную, педагогическую и историческую литературу данного периода, мы можем говорить о том, что в советской педагогике сложилась своя специфическая система воспитания, воспитательной работы, которая имела свои тенденции, направления и соответствующие им формы и методы. При этом учитывались специфика и идеологические установки нового времени.

В современном процессе воспитания синтезируются многие педагогические подходы, предложенные педагогами-мыслителями и практиками в разные культурные периоды жизни общества.

Характеризуя воспитание, современные исследователи рассматривают

М. М. Исаева

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Школа в современном обществе является одним из ведущих институтов воспитания подрастающего поколения. Благодаря всеобщности школьного образования, оно является стержнем, вокруг которого воссоздается система общественного самосознания. Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений в российском обществе, средством формирования новых жизненных установок личности. Разработка концептуальной базы воспитания школьников является одной из приоритетных задач педагогики.

Радикальные экономические, социальные, политические изменения в жизни общества в конце XX в. отразились на решении проблем воспитания. Воспитание в России традиционно служило гарантом стабильности общества, способствовало его прогрессивному развитию. Мировоззренческий кризис изменил представления людей о ценностях и идеалах воспитания личности в обществе. Недостаточная продуманность решений в области воспитания и образования в 90–е годы XX в. явилась следствием того, что «воспитание фактически было изгнано из школы и внешкольных учреждений». Это привело к активному проявлению негативных сторон в поведении молодежи: низкая общая культура, воинствующий национализм при отсутствии патриотизма, агрессивность, рост числа самоубийств подростков, ранняя преступность, наркомания, проституция и т. д.

Цели, содержание, формы, методы воспитания, сложившиеся в советской школе, оказались неадекватны новым образовательным условиям. Недостаточная просвещенность педагога как воспитателя на современном этапе развития общества явилась серьёзным просчетом в решении проблем воспитания. Неподготовленность педагога как воспитателя ведёт к его дисквалификации в этой важной сфере педагогической деятельности. Причины этого нам видятся в недостаточной вузовской подготовке учителя к воспитательной работе, а также в переподготовке учителя в системе повышения квалификации. Социологические исследования показывают рост творческой активности учителей как предметников, но при этом «каждый третий педагог испытывает серьёзные профессиональные трудности в общении и взаимодействии со школьниками вне урока, в ситуациях, где он оказывается в роли воспитателя».

Анализируя историко-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что передовая педагогическая мысль в дореволюционной России сумела най-

Современные условия и процесс гуманизации воспитания требуют от учителя переосмысления своей роли в воспитательно-образовательном процессе, работы над своим самосовершенствованием, перестройкой технологии воспитания, форм и методов работы с детьми.

В настоящее время известны несколько вариантов организации воспитательной работы в образовательных учреждениях.

1. Традиционный вариант, когда педагог имеет полную учебную нагрузку и классное руководство в одном классе.

2. «Освобождённый» вариант, когда классный руководитель может быть на параллели классов и вести уроки только в своём классе, а может и не являться учителем-предметником, и при этом организует воспитательную работу.

3. «Клубный» вариант, при котором школьная жизнь делится на учебную и воспитательную (клубную). Классный наставник не является предметником, занимается только воспитательной работой в одном или нескольких классах.

4. «Социум» – вариант, при котором воспитательной работой занимается классный организатор и социальный педагог, находящийся в штате образовательного учреждения. Классный организатор изучает учащихся, работает с педагогами-предметниками, организует коллектив и его деятельность через совет класса. Социальный педагог изучает учащихся во внеурочное время, работает с родителями, занимается организацией досуга и т. д.

Мы, придерживаемся традиционной точки зрения и считаем, что опыт организации воспитательной работы в детском коллективе под управлением классного руководителя оправдан сегодняшней социально-экономической ситуацией.

Отсутствие жесткой регламентации, предписаний свыше дает возможность классному руководителю для проявления инициативы и творчества в организации воспитательной работы. Эффективность результата данного процесса во многом зависит от продуманности воспитательных целей и задач. Назначение деятельности педагога-воспитателя проявляется в создании условий, способствующих разностороннему и гармоничному развитию личности школьника через участие школьника в разнообразных видах внеурочной деятельности: познавательной, спортивной, трудовой и т. д. Он также координирует и корректирует воздействие среды на личность ребенка.

Проведенный нами сравнительный анализ источников и литературы по организации воспитательной работы в начале 80–90-ых годов XX в. и середине 90-ых годов XX в. по настоящее время показывает, что современная школа дает возможность учителю самому выбирать свою позицию, устанавливать стиль, тон отношений с учащимися. В процессе совместной деятельности между взрослыми и детьми устанавливаются отношения сотрудничества, которые направлены на их саморазвитие и самореализацию.

На основе анализа существующих подходов к организации воспитательной

его в широком и узком педагогическом смысле. В широком смысле воспитание определяется как целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека, включая воздействие общества на личность в целом (т. е. отождествление воспитания с социализацией). По мнению А. В. Мудрика, воспитание в узком педагогическом смысле есть воспитательная работа, целью которой является формирование у детей системы качеств личности, взглядов и убеждений.

Предметом нашего исследования является воспитание в узком смысле, а потому, говоря о проблеме формирования готовности учителя к воспитательной работе, нам важно было рассмотреть сущность понятия «воспитательная работа». В процессе исследования мы учитывали:

- актуальность содержания данного понятия и дальнейшего определения практических действий воспитательной работы в современных условиях;
- преемственность в изучении и использовании имеющегося российского опыта, которая дает возможность выбрать то, что может быть использовано в системе воспитательной работы в современных условиях, позволяет обеспечивать сохранение связи с прошлым, со всеми ценностями, которые накоплены в системе образования и воспитания;
- практическую эффективность и реальную перспективу; эффективность подтверждается глубоким анализом состояния воспитательной работы и использованием изученных форм, методов и приёмов воспитательной работы на практике;
- целостность, так как определение данной позиции вызвано законом диалектики целого и части.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что у большинства учёных нет строго разведения понятий «воспитательная работа», «воспитательная деятельность», «воспитательный процесс», «воспитательная система». Только некоторые учёные показывают соотношение данных понятий (И. А. Колесникова, Л. И. Маленкова, В. А. Слостенин, М. М. Поташник, Н. Е. Щуркова и др.).

На основе изученного, в качестве рабочего понятия «воспитательная работа» мы принимаем следующее: *воспитательная работа - это целенаправленная деятельность педагога по созданию условий для организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации.*

Воспитательная работа в школе осуществляется по разным направлениям: воспитание в процессе обучения; организация внеклассной, внеурочной, внешкольной деятельности учащихся с привлечением родителей и всех заинтересованных людей в этом процессе; система дополнительного образования.

Большое влияние, на наш взгляд, на организацию воспитательной работы в образовательном учреждении оказывает морально-психологический климат школьного коллектива.

- между потребностями личности и возможностями их удовлетворения;
- между стремлением личности к проявлению своей индивидуальности и желанием быть принятой и признанной в группе и др.

Педагогические противоречия:

- между устоявшимися традициями авторитарной педагогики и стремлением перейти к личностно-ориентированной, гуманистически направленной технологии воспитания;
- между потенциальными возможностями системы воспитания и реальностью воспитательно-образовательной деятельности;
- между несоответствием требований, предъявляемых к личности педагога и условиями труда и др.

Вышеперечисленные противоречия подтверждают данные нашего исследования (150 руководителей общеобразовательных школ и более 100 старшеклассников 10–11-х классов г. Каспийска) на вопрос «Видите ли вы противоречия между школьным воспитанием и социальной действительностью?» ответили «Да» – 100% педагогов и школьников.

Наиболее выражено, по мнению педагогов и учащихся, противоречие между требованиями современного процесса воспитания и реальной жизнью в обществе, причем, для учащихся оно ощутимее (46%), чем для педагогов (41,5%). Для педагогов является более выраженным противоречие между общечеловеческими ценностями и ценностями, доминирующими в обществе (36,5%), 30% учащихся тоже видят данное противоречие.

Одной из ключевых фигур в системе воспитания является учитель, который должен разрешать существующие противоречия. Умение разрешать противоречия способствует профессиональному совершенствованию педагогической деятельности педагога-воспитателя.

Анализ официальных документов, научной и методической литературы, результатов педагогических исследований по изучаемой нами проблеме позволяет констатировать следующие тенденции в процессуальном и содержательном насыщении воспитательной работы:

- повышение социального статуса воспитания в системе образования;
- внедрение режима поиска в педагогической деятельности как объективное условие существования разных воспитательных систем;
- обновление и качественное совершенствование процессов образования и воспитания на содержательном, структурном, технологическом уровнях;
- выделение инвариантных и вариантных компонентов воспитательно-образовательного процесса;
- индивидуализация и унификация воспитания;
- ранняя дифференциация с целью выявления склонностей учащихся к различным видам деятельности;
- подготовка и переподготовка учителя-воспитателя для работы в разных

работы мы выделили особенности воспитательной работы, которые необходимо учитывать при формировании готовности педагога-воспитателя.

- Целенаправленное воздействие на разностороннее и гармоничное развитие личности ребенка через его участие в различных видах и формах воспитательной работы.

- Ориентированность воспитательной работы на конкретную личность, развитие индивидуальности каждого школьника, на создание условий его самореализации.

- Отсутствие жесткой регламентации при определении содержания, форм, методов и средств воспитательной работы.

- Осуществление воспитательной работы как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

- Свободный выбор форм жизнедеятельности школьника.

- Отсроченные результаты воспитательной работы (они проявляются не сразу, для этого требуется время и соответствующие условия).

- Результативность воспитательной работы определяется эмпирически через наблюдения за учащимися в различных ситуациях. Оценивается уровень развития индивидуальных качеств ребенка. Это все в совокупности способствует более естественной обстановке при общении, отсутствию напряжения, открытости при проведении воспитательной работы.

- Привлечение к организации воспитательной работы родителей и всех заинтересованных взрослых и др.

В исследованиях В. З. Вульфова, М. И. Губановой, И. Д. Демаковой, Н. Э. Касаткиной, Н. Е. Щурковой и др. указаны противоречия процесса воспитания и образования в современных условиях.

Принимая точку зрения авторов, мы обобщили и выявили три группы противоречий современного процесса воспитания, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать в плане организации воспитательной работы: социальные, психологические и педагогические, которые, безусловно, взаимосвязаны между собой.

Социальные противоречия:

- между современной общественной ситуацией жизни личности и старой практикой подготовки её к ней;

- между потребностью общества в сильных, активных, творческих, самостоятельных, адаптивных людях и отсутствием профессиональных кадров способных помочь им стать таковыми;

- между несоответствием профессиональных затрат специалиста с высшим образованием и его материальной заинтересованностью;

- между объективно возникающими конфликтами в отношениях личности и общества, государства и др.

Психологические противоречия:

- между быстрыми изменениями в жизни общества и медленным осознанием этих изменений личностью;

тательной деятельности; направленность личности, характер и способности).

Исследование готовности учителя к воспитательной работе является процессом сложным и многогранным. К требованиям, необходимым для формирования готовности учителя к воспитательной работе мы отнесли:

- формирование профессионального идеала и выработка на его основе индивидуального стиля деятельности;
- проектирование целостного воспитательно-образовательного процесса на основе сотрудничества, совместной творческой деятельности всех его участников, наличие творческой лаборатории учителя и воспитателя;
- разработка и использование технологий рефлексивной деятельности учащихся и учителей в совместной деятельности;
- согласование объективных условий и индивидуальных особенностей педагога и др..

В условиях гуманистической направленности процесса воспитания повышаются требования к уровню профессиональной подготовки будущего педагога–воспитателя. Мы считаем, что в период обучения педагога необходимо создавать условия для развития и формирования важных качеств и свойств личности педагога-воспитателя, которые помогут ему в осуществлении профессиональной деятельности.

Формирование готовности педагога к воспитательной работе на вузовском и послевузовском этапах образования осуществляется в рамках общепедагогической теоретической подготовки, которая включает такие сферы профессиональной подготовки педагога, как специально-научную, специально-методическую, психологическую; практическую подготовку, через организацию учебных, производственных практик; через исследовательскую деятельность студентов и педагогов. Исследование позволило нам выделить специфические особенности формирования готовности к воспитательной работе в образовательных учреждениях студента – будущего педагога на вузовском этапе:

- развитие индивидуально-творческого стиля деятельности будущего педагога, необходимого для осуществления воспитательной работы: акцентирование внимания на значение и знание предметов психолого- педагогического цикла;
- становление профессионального педагогического мышления;
- ориентирование на профессиональное общение (наличие потребности в общении с детьми, способность к эмпатии; умение располагать к себе окружающих; умение учитывать позицию других участников общения; уважительное отношение к личности ребенка и т. д.);
- осознание творческого подхода к организации воспитательной работы.

Для осуществления педагогической деятельности у педагога-воспитателя должны быть развиты определенные профессиональные и личностно значимые качества, которые оказывают непосредственное влияние на эффективность его деятельности; в новых социально экономических

типах образовательных учреждений;

- укрепление и развитие воспитательных функций образовательных учреждений, расширение состава субъектов воспитания, координация их усилий, укрепление взаимодействия семьи и образовательных учреждений;

- развитие демократического стиля в воспитательно-образовательном процессе;

- повышение культуры межнациональных, межличностных отношений;

- формирование региональных, муниципальных и других систем воспитания на основе учета территориальных, социокультурных и национальных особенностей;

- использование отечественных традиций и современного опыта в области воспитания;

- формирование уважительного отношения к правам ребенка;

- содействие осуществлению прав родителей на участие в управлении образовательным учреждением; оказание помощи семье в решении проблем воспитания, развитие психолого-педагогического просвещения родителей;

- повышение уровня работы со средствами массовой информации и печати по вопросам воспитания детей;

- повышение уровня профессионального управления процессом воспитания и др.

Данные тенденции обусловлены различием образовательных, воспитательных потребностей ученика, уровнем воспитанности, состоянием их здоровья, спецификой мезо- и микросреды, особенностями педагогических установок школьного коллектива.

Мы поддерживаем точку зрения В. А. Караковского, который формирование готовности студентов и учителей к воспитательной работе рассматривает как длительный процесс и результат развития профессиональных и личностных качеств учителя, выражающихся в осознанном, положительном отношении к воспитательной работе в современных условиях.

Педагог-воспитатель должен знать: теорию воспитания, методику воспитательной работы, нормативно-правовые документы по организации воспитательно-образовательного процесса, современные подходы к организации процесса воспитания в образовательных учреждениях различных типов, педагогические и психологические основы развития личности, детскую психологию и физиологию.

Компонентами готовности студентов и учителей к воспитательной работе являются социальные, профессиональные, личностные. В качестве критериев готовности мы рассматриваем социальные; профессиональные (знания, необходимые студенту и учителю для организации воспитательной работы; педагогические умения, включающие гностические, коммуникативные, проектировочные, конструктивные, организаторские умения); личностные (наличие профессиональных качеств учителя, способствующих успеху воспи-

учителя в системе непрерывного педагогического образования; учет педагогического стажа и профессионального опыта работы; учет возрастных особенностей педагогов-воспитателей; исследовательская направленность процесса обучения; личностно-ориентированный подход в организации процесса обучения; овладение активными методами обучения и др.

Таким образом, знание будущим педагогом специфики современного процесса воспитания и воспитательной работы, умение видеть и разрешать противоречия существующего процесса, выявлять тенденции составляют содержание формирования готовности учителя к воспитательной работе в образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Воспитание как целенаправленное формирование личности ребенка / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1974. – № 1. – С. 33–39.
2. **Вопросы** диагностики и прогнозирования в воспитании учащихся – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ин-т, 1979. – 160 с.
3. **Воспитание** младших школьников в процессе внеклассной и учебной деятельности: сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – 134 с.
4. **Гессен, С. И.** Основы педагогики: введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
5. **Голубев, Н. К.** введение в диагностику воспитания / П. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 157 с.
6. **Ерофеева, М. А.** Педагогическая диагностика воспитания школьников: монография / М. А. Ерофеева, В. Я. Макашов, Л. Н. Смотров; Балаш. фил. Сам. гос. пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. – Балашов: Изд-во Балашов, гос. пед. ин-та, 2001. – 98 с.
7. **Маленкова, Л. И.** Воспитание в современной школе /Л. И. Маленкова. – М.: Пед. о-во России: Ноосфера, 1999. – 298 с.
8. **Мудрик, А. В.** Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 319 с
9. **Невзорова, А.В.** Воспитание самостоятельности школьников в учебной деятельности. Архангельск. 2005
10. **Радина, К.Д.** Воспитательная деятельность пионерской организации: (Вопр. Методики) / (Л.Д. Радина, и др.); под ред. Б.Е. Ширвиндта – М.: – Пед 1982
11. **Синицына, Г. П.** Воспитание современного школьника / Г. П. Синицына. – Омск.: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2000. – 167 с.
12. **Современные** концепции воспитания? Опыт, проблемы, пути решения. – Кемерово: Кемер.обл.ИУУ,2000. – 181.

условиях возрастает значение роли педагога-воспитателя гуманистической направленности; повышаются требования к уровню его подготовки в системе непрерывного педагогического образования.

В качестве особенностей формирования готовности студентов и учителей к воспитательной работе в образовательных учреждениях на вузовском и после-вузовском этапах обучения мы рассматриваем общие и специфические.

К общим особенностям относятся: влияние социально-экономической, политической, духовной жизни общества; учет национальных и культурных возможностей региона; взаимосвязь научных знаний и практического опыта; соответствие материально-технической базы образовательных учреждений требованиям организации современного процесса воспитания. К специфическим особенностям относятся: а) на вузовском этапе обучения: развитие индивидуально-творческого стиля деятельности будущего педагога, необходимого для осуществления воспитательной работы; становление профессионального педагогического мышления; ориентирование на профессиональное общение; осознание творческого подхода к организации воспитательной работы; б) на послевузовском этапе: преемственность процесса обучения

УДК 378

Т. И. Петрачкова

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение профильного обучения в контексте проводимой в настоящее время модернизации российского образования призвано реализовать государственную гарантию общедоступности среднего общего образования, равенства всех учащихся в получении образования, адаптированного к их индивидуальным возможностям и потребностям, в реализации своих интересов, подготовке к дальнейшему профессиональному образованию и профессиональной деятельности.

В Томской области и других регионах апробировались различные варианты учебных планов и моделей организации профильного обучения, накапливался и изучался опыт профилизации массового общего образования. Благодаря этой экспериментальной работе был сделан ряд важных выводов:

1. для обеспечения большей индивидуализации общего образования в профильном обучении необходим выход за рамки классно-урочной системы;
2. сетевое взаимодействие учреждений, участвующих в организации про-

характер и обеспечивает учителям необходимую методическую поддержку. На первом этапе учителя в методических объединениях изучали и рецензировали существующие курсы, осваивая тем самым требования к таким курсам и поставленные перед ними задачи. В ходе последующей разработки собственных курсов учителям было предоставлено неограниченное поле творческого самовыражения.

Высокому качеству разработанных и реализованных курсов по выбору немало способствовала экспертиза, организованная на муниципальном уровне в городе. В экспертные комиссии вошли лучшие учителя-предметники всех школ экспериментальной территории.

При разработке модели школьного компонента учитывалось, что, в условиях лимитированного объема часов на базовый и профильный компоненты, созданные в новом учебном плане, самоопределение учащихся и умение совершать ответственный выбор приобретают решающее значение.

Информационная работа, профильная ориентация, курсы по выбору и подготовка к итоговой аттестации по предметам избранного профиля выстраиваются в течение последнего года обучения в основной школе в определенную последовательность.

Предоставление учащимся права посещать курсы по выбору в других школах округа существенно расширяет для них поле выбора, помогает более осознанно определять профиль дальнейшего обучения и поэтому, несомненно, является позитивным. Однако, помимо составления единого каталога курсов по выбору, организации муниципальной экспертизы курсов, это требует дополнительной координации деятельности учреждений: согласования расписания в соответствии с выборами учащихся, организации передвижения, возможности перераспределения средств на оплату труда учителям и приобретение учебного оборудования, создания единой зачетной системы. Налаживанию необходимой координации способствовало объединение в школьный округ и заключение между входящими в него учреждениями договоров о сотрудничестве.

Для более полного удовлетворения современных образовательных запросов и эффективного использования имеющихся ресурсов, индивидуализации образовательного процесса потребовалось объединить усилия отдельных школ, развить и оптимизировать образовательную сеть.

В процессе эксперимента были выявлены особенности и трудности реализации профильного образования в массовой практике г. Томска и Томской области: содержание профильного образования, как правило, формируется с учетом требований определённого вуза как потребителя результатов. Серьезным препятствием для реализации профильного обучения явилось отсутствие научно обоснованных и методически разработанных подходов к формированию содержания профильного образования; недостаточен выбор учебно-методического обеспечения внутри профилей.

Опыт внедрения профильного обучения в г. Томске и Томской области

фильного обучения, в том числе интеграции учреждений общего и профессионального образования, возможно при создании единого образовательного пространства, включающего профильное общее образование и довузовское профессиональное образование, и др.

На основании этих результатов в 2004–2005 году в эксперименте по введению профильного обучения включены новые механизмы индивидуализации в базисный учебный план: определены объемы базового, профильного и элективного компонентов, предусмотрена возможность перераспределения часов в течение двух лет обучения на старшей ступени.

В 2004/2005 учебном году экспериментальными учреждениями области на старшей ступени продолжалось исследование возможностей дифференциации содержания образования: организация элективных и профильных курсов, совершенствование расписания, выстраивания взаимодействия между учреждениями, информирование учащихся и родителей.

Для информации девятиклассников и их родителей по вопросам организации профильного обучения разработана информационная карта. Она изображает территорию муниципального образования и включает в себя расположенные на ней учреждения, в которых можно продолжить образование по окончании основной школы, расстояния и сообщение между ними. Карта сопровождается сжатой общей информацией о школах и кратким описанием предлагаемых в них профилей обучения.

Информационная работа на экспериментальных площадках включала в себя также презентации курсов по выбору, элективных курсов и профилей для учащихся и родителей, публикации в местных средствах массовой информации, дни открытых дверей, экскурсии.

В ходе эксперимента разработан курс профильной ориентации, направленный на успешное самоопределение выпускников по окончании основной школы. В целях его реализации и методического обеспечения были организованы семинары для ведущих курса. Участники семинаров спроектировали оптимальную структуру курса, включающую три обязательных модуля: знакомство с местным рынком труда и образования, самопознание и проектирование собственной профессиональной и жизненной карьеры. В связи с направленностью профильной ориентации на местные рынки труда и экономику, время на изучение этого курса было выделено за счет часов регионального компонента.

Введение на этапе предпрофильной подготовки без ущерба для общего образования курсов по выбору, помогающих учащимся более четко определить и проявить свои интересы, а учителям – раскрыть своих учеников, увидеть их способности и направленность, позволило впоследствии более уверенно дифференцировать образование и конструировать профили обучения.

Апробация введения курсов по выбору показала, что их успешность во многом определяется отношением и настроением родителей. Работа по созданию предпрофильных курсов по выбору носит творческий коллективный

ния отдельным школьником либо на базовом, либо на профильном уровне. Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая при этом необходимость обеспечения федерального компонента школьного образования, а также нормативов учебного времени, установленных СанПи-Нами, каждая школа, а в принципе и каждый ученик, вправе формировать собственный учебный план. Предполагаемая система не ограничивает школу в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника - в выборе профильных и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию» [1].

Таким образом, важнейшим средством практической реализации дифференциации содержания обучения является Базисный учебный план (БУП) школы и введение профильного обучения во многом меняет традиционные подходы к его формированию.

В основу предложенного варианта БУПа положены разработанные проекты стандартов общего среднего (полного) образования, что во многом определило и общее содержание БУПа, и время, отводимое в нем на изучение отдельных учебных дисциплин на базовом и профильном уровнях. Рассматриваемый вариант БУПа сохранил преемственность с действующим учебным планом школы и вместе с тем отражает новые требования к школьному образованию.

БУП старшей ступени школы представляет собой гибкую систему профильного обучения, которая позволила комбинировать различные варианты учебных планов, обеспечивая тем самым индивидуализацию обучения и преемственность с содержанием вузовского образования. Эта система включает в себя курсы следующих типов: базовые общеобразовательные, профильные общеобразовательные, элективные курсы [2].

Базовые общеобразовательные курсы – обязательные для изучения школьниками во всех профилях обучения. Состав базовых общеобразовательных курсов, обеспечивает минимальный уровень общего образования для каждого старшеклассника.

При отборе базовых учебных предметов в старшей профильной школе мы придерживались следующих принципов: состав этих предметов должен быть минимальным, но функционально полным с точки зрения реализации задач общего среднего образования [3].

Профильные общеобразовательные курсы по объему, и по глубине изучения материала занимают промежуточное место между базовыми и углубленными курсами. Если углубленные курсы предназначены для школьников, имеющих повышенные способности к какой-либо области научного знания, то профильные курсы – это курсы для обычных школьников, проявляющих интерес к данному учебному предмету и намерение работать в будущем в этой области профессиональной деятельности человека. Состав базовых и

показал, что более эффективно реализация профильного образования осуществляется на старшей ступени обучения.

Администрация школы в этих условиях сталкивается с необходимостью построения иной системы своей деятельности, требующей большей гибкости, снижения инерционности, мобильной реакции системы образования на запросы общества, перехода от распределения вводимых ресурсов к ответственности за конечные результаты деятельности образовательного учреждения.

В ходе эксперимента по отработке содержания и организационных форм осуществления предпрофильной подготовки (9-й кл.) и профильного обучения (10–11-й кл.) стало очевидным решение целого комплекса вопросов разработки и апробации содержания обучения в профильной школе, создания соответствующих УМК, отработки новых методов и форм обучения, включая обучение по индивидуальным учебным планам.

Безусловно, индивидуальные учебные планы наиболее полно реализуют идею индивидуализации обучения, максимального учета познавательных потребностей и особенностей личности обучаемых и являются перспективной формой организации профильного обучения. Но реализовать эту идею на практике достаточно сложно. Это обусловлено, прежде всего, тем, что не решены многие организационные и методические вопросы такой формы обучения: сетевое взаимодействие школ и других образовательных учреждений, взаимозачеты результатов обучения, составление расписания и т. д. Все это заставляет рассматривать создание одно- и многопрофильных школ как наиболее массовую форму осуществления профильного обучения на ближайшие годы. Результаты эксперимента по введению профильного обучения показали справедливость такого вывода. Среди 26 школ г. Томска, чьи учебные планы были проанализированы, число школ, пытающихся пойти по пути использования индивидуальных учебных планов, составляет 17.

Учебный план школы на практике является отправной точкой построения содержания образования в плане реализации преемственности школьного и вузовского образования. Он определяет, какие учебные предметы изучаются в каждом классе, сколько учебного времени отводится на отдельные предметы, как выстраиваются при этом межпредметные связи и т. д.

Содержание обучения в старших классах профильной школы должно дифференцироваться в зависимости от познавательных потребностей, интересов, способностей обучаемых, следовательно, принципиально меняется и учебный план этого звена школьного образования.

Механизм построения содержания образования на старшей ступени школы разработан в Концепции профильного обучения и основан на идее двухуровневого (базового и профильного) стандарта для старшей ступени общего образования. В частности, в Концепции профильного обучения указано, что «...каждый общеобразовательный предмет может быть представлен в учебном плане конкретной школы (класса) или выбран для изуче-

в вузе.

2. *Мотивационный компонент* – потребность старшеклассников в последующем обучении в вузе, стремление к непрерывному образованию, к новым знаниям, мотивы выбора продолжения обучения.

3. *Волевой компонент* – развитие необходимых качеств в соответствии с характером предстоящей учебной деятельности, умение управлять собой, рационально распределять свое свободное время, самостоятельно оценивать свои возможности.

4. *Операционный компонент*, включающий в себя общеобразовательные знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшего обучения в вузе.

Поэтому, результат подготовки учащихся к обучению в вузе мы рассматриваем как интеграцию компонентов готовности, имеющую три уровня (высокий, средний и низкий).

В целях измерения состояния готовности мы определили критерии и их показатели готовности школьников к обучению в вузе:

1. *Познавательный. Критерии:* Осведомленность о содержании и формах последующего обучения в вузе. Качественные показатели: Обучающийся имеет представления о содержании будущей профессиональной деятельности, знаком с основными требованиями профессии. Измерители: Наблюдение за учебно-воспитательным процессом, анкетирование, опрос.

2. *Мотивационный. Критерии:* Интерес к учебной деятельности, активность, стремление добиться успеха. Качественные показатели: Учащийся проявляет интерес к учебной деятельности, стремление к получению высшего образования, испытывает удовольствие от процесса обучения. Измерители: Наблюдение за учебно-воспитательным процессом, анкетирование, опрос.

3. *Волевой. Критерии:* Самостоятельность, умения самоорганизации, мобилизация сил, самооценка к предстоящей деятельности. Качественные показатели: Учащийся способен самостоятельно и длительно учиться, владеет навыками самоорганизации, мобилизует силы, рационально использует свободное время, развита самооценка к предстоящей деятельности. Измерители: Наблюдение за учебно-воспитательным процессом, анкетирование, опрос, результаты индивидуальных домашних заданий.

4. *Операционный. Критерии:* Знания, умения и навыки, необходимые для последующего обучения в вузе. Качественные показатели: Владеет необходимыми знаниями, умениями и навыками, способен применить готовые знания в новой ситуации. Измерители: Контрольные срезы, диагностические контрольные работы, зачеты, коллоквиумы, экзамены.

Сформированная таким образом готовность позволяет учащимся легче адаптироваться к вузовским формам обучения. У них складывается достаточно полное представление о будущей профессии и требованиях, предъявляемых этой профессией к личности. Кроме того, обучающиеся включены в процесс формирования личного опыта и реального участия в профильном обучении и профессиональной ориентации. Такой подход готовит учащихся

профильных общеобразовательных курсов определяет состав федерального компонента БУПа. Другие компоненты БУПа (региональный и школьный) на старшей ступени школы представлены в нем «рамочно» – с указанием только числа часов, отводимых на их изучение.

Элективные курсы – обязательные курсы по выбору учащихся. Входят в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Их назначение в более полном удовлетворении индивидуальных познавательных потребностей и интересов старшеклассников. Именно элективные курсы являются одним из главных средств построения индивидуальных образовательных программ школьников. Они во многом восполняют пробелы – ограниченные возможности базовых и профильных курсов. Их направленность – на формирование умений и способов деятельности, связанных с решением практических задач, на получение дополнительных знаний, на приобретение образовательных результатов, востребованных в профессиональном образовании и на рынке труда.

Введение в содержание школьного образования новых компонентов (элективные курсы, проектная и исследовательская деятельность) определило необходимость использования новых для школы организационных форм (лекции, семинары, учебные проекты и т. д.) и способов учебной деятельности, а также ориентацию предлагаемых профилей обучения в старших классах на направления подготовки специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования.

Возможности БУПа по обеспечению преемственности содержания общего образования с содержанием вузовского образования проявляется и в соотношении профильных (углубленных) курсов в каждом профиле обучения с набором ЕГЭ для поступления в вуз определенной специализации. А вариативность содержания образования на старшей ступени школы открывает возможности использования для формирования образовательных программ по принципу образовательного кредита, зачетно-модульной системы.

Переход на старшей ступени к многокомпонентной структуре БУПа, дифференциация содержания образования на три типа курсов (базовые, профильные, элективные), имеющие разные функции в образовательном процессе, позволило значительно приблизить структуру школьного учебного плана к вузовскому.

Готовность учащегося к обучению в вузе мы определяли как целостное качество личности школьника, отражающее его способность успешно обучаться в вузе и характеризующееся наличием у него определенных структур знаний, умений и навыков, мотивации, а также личностных характеристик. В структуре готовности к обучению в вузе мы выделили следующие компоненты:

1. Познавательный компонент, включающий в себя: знания, представления учащихся о самих себе, своих индивидуальных особенностях, качествах и возможностях; знания, представления учащихся о последующем обучении

альным образовательным маршрутам, оказалась более эффективной, чем в контрольной группе, работающей по обычной программе.

Рис.1 Гистограмма изменения структуры уровня готовности школьников, где:

- 1 – познавательный компонент;*
- 2 – мотивационный компонент;*
- 3 – волевой компонент;*
- 4 – операционный компонент.*

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что уровень теоретических знаний и практических умений и навыков у участников экспериментальной группы выше, чем в контрольной группе.

При реализации модели индивидуально-образовательного маршрута как фактора подготовки будущего студента к обучению в вузе установлен уровень готовности школьника к моделированию индивидуально-образовательного маршрута. С целью выявления данного уровня разработана комплексная диагностика, состоящая из анкеты, наблюдений и бесед со школьниками и учителями, с помощью которых производилась оценка и самооценка готовности школьников к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали достаточно высокий уровень готовности школьников к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам на мотивационном этапе. Это объясняется тем, что мотивы опережают процесс овладения знаниями, умениями и навыками.

Осознание личностно-ориентированной позиции школьника можно рассматривать как предпосылку его включения в процесс обучения по индивидуально-образовательному маршруту.

Школьники, занимающие активную позицию в выборе ИУП и ИОМ, быстро и гибко реагируют на возникающие ситуации в процессе обучения по индивидуально-образовательному маршруту, более успешно продвигаются в направлении их реализации.

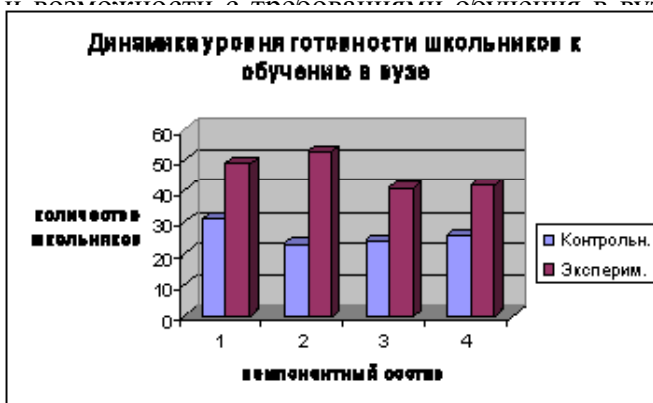
Наличие некоторой пассивной позиции части школьников при выборе ИУП и маршрута получения образования обусловлено их недостаточным личным опытом в процессе обучения по индивидуально-образовательному

к преодолению содержательных, процессуальных и мотивационных трудностей, которые встречаются у студентов-первокурсников. Дифференцированная подготовка избавляет учащихся от перегрузок и этим создает условия для более успешного формирования готовности к обучению в вузе.

Мы осознаем, что сформировать готовность к обучению в вузе у всех школьников даже в системе профильного образования пока не удастся. Однако профильное обучение дает возможность соразмерить свои индивидуальные особенности и возможности с требованиями обучения в вузе, помогает в осознании и осмыслении своих возможностей.

Структурно-методический подход позволил выявить линии продвижения, позволяющие включать в содержание индивидуальные особенности учащихся.

Разноплановый подход к исследуемой проблеме способствует формированию



школьников по-разному. Анализ полученных данных (реализация) и учета).

Актуальность реализации по

индивидуально-образовательным маршрутам, что может быть осуществлено при наличии у школьника лично-ориентированной позиции в его профессиональном самоопределении. Результаты анкетирования и тестирования, бесед и наблюдений показали, что от 48 до 64% опрошенных школьников (2005–07 гг.) ставили перед собой лично-ориентированную задачу по профессиональному самоопределению, формированию индивидуального учебного плана и обучению по индивидуально-образовательным маршрутам, полагая при этом, что будут учитываться их способности, знания, умения, интересы.

При этом до 43% школьников высказали негативное отношение к обучению по индивидуально-образовательным маршрутам, мотивируя это тем, что трудно уложиться в предложенные сроки, или их вполне устраивает традиционная форма организации обучения.

В процессе обучения по индивидуально-ориентированному учебному плану в течение 2-х лет проводилось диагностическое отслеживание реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Систематическая диагностика параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий позволяет проследить как из промежуточного состояния школьники приближаются к планируемым результатам образования.

Отслеживание результатов эксперимента проводилось после изучения каждого учебного модуля в контрольной и экспериментальных группах методом тестирования.

На рис. 1 наглядно видно, что работа экспериментальной группы, осуществляемая по разработанным индивидуальным учебным планам и индивиду-

ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях модернизации образования не теряет своей актуальности вопрос о путях, формах и методах формирования экологической культуры подрастающего поколения. Экологическое образование и воспитание направлено на обеспечение долгосрочных интересов государства и воспринимается обществом как фактор устойчивого развития. Экологическое образование населения, в особенности молодежи, призвано сформировать новую экологическую культуру общества в целом, экологически грамотный стереотип поведения, новое общественное сознание.

В формировании экологической культуры важная роль принадлежит дополнительному образованию, которое включает в себя систему внешкольного образования, которая рассматривается как жившегося в зано, требует ударства как ие и развитие рине Российской [3; 5].

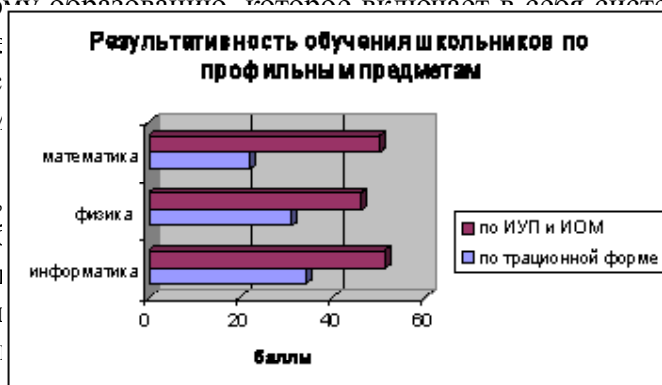
Целью настоящего исследования является разработка модели дополнительного экологического образования, которая является универсальной и может использоваться и другими учреждениями дополнительного образования, независимо от их основной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в структуре такого рода моделей предлагается различать три блока – логико-методологический, структурно-содержательный и технологический. Логико-методологический блок представлен целеполаганием моделируемого процесса и теоретико-методологическими основами, лежащими в основе моделируемого объекта. Структурно-содержательный блок содержит компоненты, критерии, уровни сформированности экологической культуры. Технологический блок включает этапы формирования, совокупность средств и методов, диагностику и коррекцию процесса становления экологической культуры (рисунок).

Проектируемая модель целостна по внутренним отношениям и связями между блоками. Структурность модели обеспечивается соподчиненностью каждого из блоков друг другу. Иерархичность блоков определяет и обосновывает содержание последующего блока.

Каждый блок может рассматриваться как самостоятельная система, поскольку имеет определенную структуру, в которой элементы находятся в определенных отношениях и связях друг с другом.

Экологическая культура, являясь целью и ожидаемым результатом функционирования модели, в процессе экологического образования и воспитания учащихся в системе дополнительного образования, выступает в ней



маршруту. Это позволяет утверждать, что в процессе обучения необходимо осуществить перенос акцентов с обучающей деятельности на преобразовательную, что предопределяет процесс профессионального самоопределения.

Из рис. 2 видно, что обучение по индивидуально-образовательным маршрутам является более эффективным и позволяет повысить уровень готовности школьников к поступлению и обучению в вузе.

Рис.2. Гистограмма результативности обучения школьников университетского центра технико-внедренческой зоны г. Томска

Итак, профильное обучение старшеклассников связано с разработкой и реализацией их индивидуальных учебных планов школьников. Для успешной разработки и реализации ИУП школьнику необходимо содействие: в профильной ориентации; в получении информации о возможностях реализации профессиональных интересов (выбор профиля, образовательного учреждения); в выборе элективных курсов в соответствии с интересами обучаемого и необходимостью подготовки к итоговой аттестации.

Библиографический список

1. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования // *Официальные документы в образовании*. – № 27, 2002. – С. 22–46.
2. **Рекомендации** по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся (Приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки РФ от 20.04.2004 № 14–51–102/13) // *Профильная школа*, № 4, 2004. – С. 3–6.
3. **Кузнецов, А. А.** Новый Базисный учебный план и типовые профили обучения // *Профильная школа*. – № 3, 2006. – С. 33–48.

УДК 504:37.033

Н. Н. Валуева

краеведческим материалом.

Качество овладения данным компонентом оценивалось по следующим критериям:

1. Знания в области экологии, биологии и охраны природы.
2. Активность и самостоятельность деятельности учащихся на получение новых знаний, сведений по экологическому образованию.
3. Знание местного природного окружения (краеведческий материал).
4. Владение информацией об экологической обстановке в России и своем регионе.

Эмоционально-ценностный компонент. Так как процесс формирования экологической культуры лично ориентирован на каждого учащегося и направлен на формирование эмоционально-чувственной сферы личности, то мы считаем необходимым выделить в процессе формирования экологической культуры эмоционально-ценностный компонент.

Для данного компонента определены критерии:

1. Положительное отношение к самому себе, окружающему миру, объектам и явлениям природы.
2. Уровень экологической грамотности личности.
3. Чувственное отношение ко всему живому на Земле.
4. Отношение к природе как универсальной ценности.
5. Ответственность за будущее окружающей природы.
6. Отношение к здоровью человека как ценности.
7. Нравственная забота о будущих поколениях.

Нормативный компонент. Включает знание систем моральных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера, а также их неукоснительное соблюдение.

Критерии для данного компонента следующие:

1. Знание систем нравственных принципов и правовых норм, правил, предписаний и запретов экологического характера.
2. Знание законов, постановлений о природопользовании местного значения.
3. Знание местных заповедников и особо охраняемых территорий.
4. Неукоснительное соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования.

Деятельностный компонент. Предполагает владение учащимися умениями и навыками интеллектуального и практического характера, их применение на практике.

Критерии деятельностного компонента включают:

1. Владение умениями и навыками поведения в природе.
2. Опыт ухода за природными объектами.
3. Внесение реального вклада в изучение и охрану местных экосистем.
4. Пропаганда необходимости защиты окружающей среды.

системообразующим звеном. Экологическая культура представлена в модели совокупностью структурных компонентов (когнитивного, эмоционально-ценностного, нормативного, деятельностного), воздействие на которые обеспечивает достижение поставленной цели, критериями и уровнями сформированности экологической культуры, определение которых позволяет осуществить дифференцированный подход и коррекцию процесса формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования.

В состав данного блока входят: теоретическое и методологическое обоснование процесса формирования экологической культуры, стратегия процесса формирования экологической культуры.

Для выстраивания стратегии необходимо определить главную цель моделируемой педагогической системы, указать внутренние возможности системы, позволяющие ей добиться поставленной цели.

Стратегия моделируемого процесса – вооружение учащихся знаниями из области биологии, экологии и охраны природы и формирование выделенных нами компонентов формирования экологической культуры.

В основу модели положены определенные теоретические знания, которые отражают особенности процесса формирования экологической культуры:

- направленность на каждого учащегося: опора на личностно-ориентированный подход;
- процесс рассматривается как педагогическая система;
- обоснована сущность экологической культуры;
- определена структура экологической культуры;
- определены этапы формирования экологической культуры;
- выявлены педагогические условия формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования.

Также, при построении модели были учтены главные принципы экологического образования и воспитания:

- принцип единства познания, переживания, действия;
- принцип прогностичности;
- взаимосвязь глобального, национального и локального (краеведческого) уровней экологических проблем;
- междисциплинарный подход;
- целенаправленность общения учащихся с окружающей средой.

Всю стратегию педагогического процесса мы выстраиваем в соответствии с намеченными целями.

Моделируя педагогический процесс по формированию экологической культуры, нами были выделены следующие *структурные компоненты*: когнитивный, эмоционально-ценностный, нормативный и деятельностный.

Когнитивный компонент. Предполагает наличие теоретических знаний у учащихся в области экологии, биологии и охраны природы, а также владение

экологической культуры, характеризующих систему с точки зрения ее стадийного развития и представляющих практическую реализацию технологии формирования экологического сознания. Этот блок тесно связан с компонентами и критериями сформированности экологической культуры учащихся, т. к. в каждом из вышеобозначенных критериев в той или иной степени присутствуют все этапы формирования экологической культуры.

Мы выделили три этапа формирования экологической культуры школьников:

I этап. Мотивационный. Главная цель, стоящая перед педагогами на этом этапе – создание у детей мотивации к приобретению экологических знаний, умений; экологической и природоохранной деятельности.

Задачи этапа: осознание школьниками потребности в необходимости строить свое отношение к самому себе, своему здоровью, к окружающему миру, объектам и явлениям природы, а также свое поведение в природе на эмпирической и эмоциональной основе с опорой на общественный опыт, научные знания, нормы морали, права и культуры.

Активность учащихся в процессе обучения характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений. Поскольку такая активность сама по себе возникает нечасто, педагогу необходимо использовать технологии, активизирующие деятельность учащихся. К ним относятся: массовые праздники, игры, викторины, конкурсы, экскурсии, походы с экологической направленностью. Для детей подготовленных к экологической деятельности это могут быть деловые, ролевые, имитационные игры, совместно-распределенная деятельность, работа в группах.

II этап. Познавательный. На данном этапе педагогами активизируется деятельность учащихся на получение новых сведений из области экологии, биологии и охраны природы. Учащиеся получают необходимые представления об экологических проблемах, а также формируются основные экологические понятия.

Главной целью в развитии познавательной активности на этом этапе является развитие самостоятельности ребенка. Обучающиеся стремятся сами увеличить количество знаний через научно-популярную литературу, СМИ и т. п. Основной формой работы с детьми на данном этапе является создание исследовательских лабораторий и научных обществ в рамках работы кружка.

Задачи этапа: включение школьников в систему общественных отношений, в ходе которых усваиваются ценности, нормы и формы поведения в природе, формируется мировоззрение личности, основанное на знаниях, потребностях, мотивах, интересах, осознании и убеждении, активизируется деятельность учащихся на получение новых сведений об экологических проблемах, овладение умениями оценки состояния природы и предвидения последствий человеческой деятельности.

III этап. Деятельностный. Обеспечивает владение учащимися, на основе

5. Участие в природоохранной деятельности.

6. Постановка и проведение опытно-исследовательской работы в области экологии, биологии и охраны природы.

Лицом, организующим технологический процесс формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования, является педагог, поскольку он обеспечивает конкретное практическое взаимодействие с учащимися, усиливает мотивационную поддержку детей, активизирует познавательную деятельность и т. д. Разработка и применение в учебном процессе педагогических технологий требует от педагога проявления творческой активности, самостоятельности, инициативности. Технологический подход в обучении предполагает владение педагогом способом конструирования учебного процесса на основе четкого упорядочения целевых установок.

Образовательный процесс в учреждении дополнительного образования представляет собой многоплановое взаимодействие. Это учебно-педагогическое взаимодействие учащихся и педагогов, детей между собой, возможно включение родителей в деятельность объединений, где каждая из взаимодействующих сторон реализует свою субъективную активность.

В отдельный блок необходимо выделить *педагогические условия формирования экологической культуры*. Система дополнительного образования обладает рядом специфических свойств и преимуществ по сравнению со школьной системой и экологическим образованием в семье, *соблюдение следующих педагогических условий при построении педагогического процесса может обеспечить достижение учащимися высокого уровня экологической культуры:*

1. Построение учебной деятельности с опорой на интересы, потребности и мотивацию учащихся.

2. Активное включение детей в предметно-практическую деятельность.

3. Свобода выбора содержания образовательных программ воспитанниками УДО.

4. Широта личностных контактов всех участников педагогического процесса, высокая степень эмоциональной окраски педагогической деятельности.

5. Неформальная обстановка общения.

6. Разноуровневое обучение.

7. Личностно-ориентированный подход к ребенку.

8. Оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм обучения.

9. Дополнительное стимулирование детей в духовном и материальном плане при их реальных достижениях.

Педагогические условия способствуют формированию экологической культуры и представляют собой значимые обстоятельства, от которых зависит успешность данного процесса.

Следующий блок нашей модели включает совокупность этапов и задач, соответствующих этапам, иллюстрирующих сам процесс формирования

предложенной нами модели, необходимо на каждом этапе проводить мониторинг уровня формирования экологической культуры учащихся. Мы предлагаем выделить *три уровня сформированности экологической культуры* у учащихся: низкий, средний и высокий.

Разработанная теоретическая модель представляет собой описание процесса формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования. Технология формирования экологической культуры представляет собой такую организацию деятельности педагогов и учащихся, которая позволяет эффективно спроектировать и реализовать на практике процесс формирования экологической культуры.

Модель характеризуется наличием заданной цели (формирование экологической культуры); последовательностью действий педагога и учащихся, направленных на достижение намеченных результатов; определенными педагогическими условиями; методами взаимодействия и формами организации учебного процесса, а также предусматривает контроль за процессом формирования экологической культуры учащихся.

Модель формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного образования

Библиографический список

1. **Захлебный, А. Н.** Экологическое образование школьников во внеклассной работе: Пособие для учителя / А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с., ил.
2. **Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года** // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 248–252.
3. **О государственных образовательных учреждениях дополнительного образования детей** // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 254–255.
4. **Отношение школьников к природе: (Педагогическая наука – реформе школы)** / Под ред. И. Д. Зверева [и др.]. – М.: Педагогика, 1998. – 128 с.: ил.
5. **О ходе реализации межведомственной программы развития дополнительного образования детей** // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 246–247.

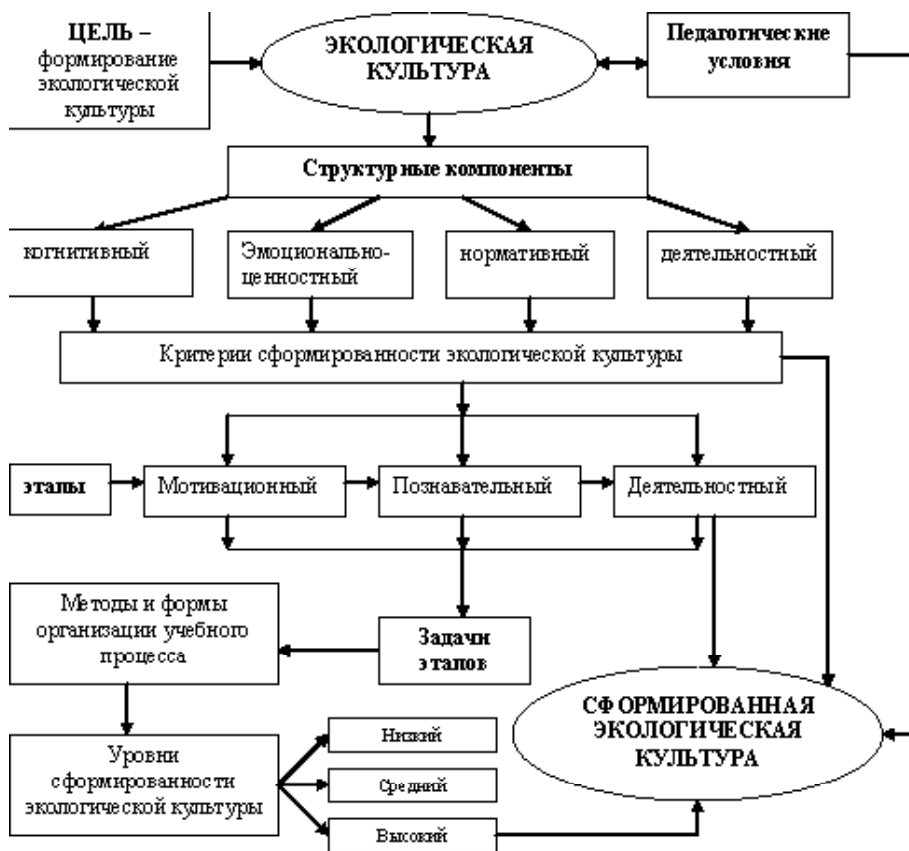
УДК 37.0+317

Н.Э. Касаткина, О.М. Колупаева, О.Б. Лысых, Е.Л. Руднева

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОЦЕНКЕ ШКОЛЬНИКОВ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

полученных знаний, умениями и навыками поведения в природной среде.

Задачи этапа: владение учащимися, на основе полученных знаний, умениями и навыками поведения в природной среде, приобретение опыта по уходу и охране природных объектов, изучение и охрана местных экосистем,



пропаганда экологических идей.

Далее ребенок переходит на высший уровень самостоятельности. Интерес ребенка становится творческим, возникает потребность делать что-то свое, причем интерес уже не угасает. На этом этапе педагогам рекомендуется вести с такими детьми серьезную исследовательскую деятельность, выставлять их работы на различные конкурсы.

Дифференцируя этапы формирования экологической культуры учащихся, мы выстраивали их по принципу иерархичности. Соответственно каждый предшествующий этап служит подготовительным уровнем по отношению к последующему, более высокому. При подборе методов, форм, средств обучения мы опирались на выделенные нами этапы формирования экологической культуры.

Для того чтобы формирование экологической культуры проходило по

5%, запланированных Федеральной целевой программой развития образования на 2006–2010 гг.

По Концепции профильного обучения, «реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Необходимым условием создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащегося основной ступени, является введение предпрофильной подготовки через организацию курсов по выбору»..

На сегодняшний день, как свидетельствует проведенный мониторинг, в среднем по стране свыше 75% учащихся 9-х классов обучаются по программам предпрофильной подготовки. Лидирующие позиции принадлежат Уральскому (89,8%) и Сибирскому (88,2%) Федеральным округам, при этом и другие федеральные округа в целом близки по этому показателю (рис. 1).

Рис. 1. Реализация программ предпрофильной подготовки в 9 классах общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации⁶

Однако на уровне отдельных субъектов Российской Федерации, даже внутри одного федерального округа, разброс в значениях показателей охвата 9-классников программами предпрофильной подготовки чрезвычайно велик. От трети до половины субъектов Российской Федерации в каждом федеральном округе сообщают о практически сплошном охвате 9-классников программами предпрофильной подготовки. В то же время существенная часть субъектов Российской Федерации оценивает свои достижения в этом направлении на уровне 10–20% (рис. 2).

Видимо, основной причиной столь существенного расхождения является отсутствие региональных программ введения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Рис. 2. Реализация программ предпрофильной подготовки в 9-х классах общеобразовательных учреждений субъектов Сибирского Федерального округа Российской Федерации в 2007 г.

Видимо, основной причиной столь существенного расхождения является отсутствие региональных программ введения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

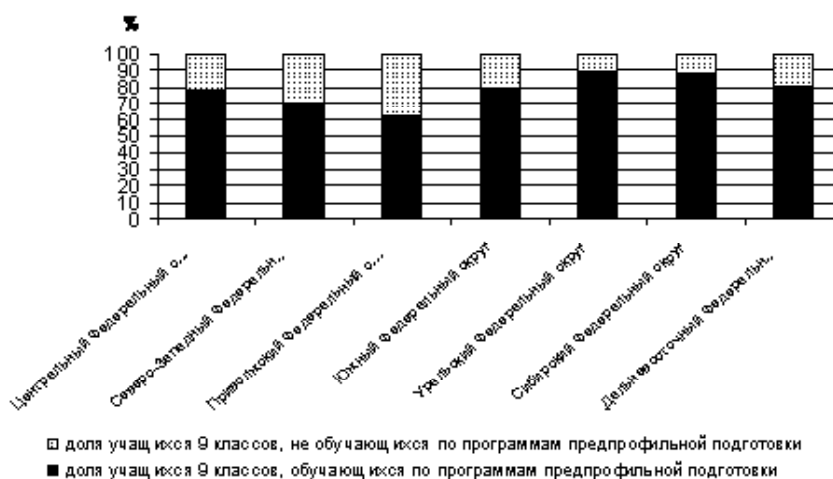
Мы проанализировали реализацию программы предпрофильной подготовки в субъектах Российской Федерации, входящих в состав Сибирского Федерального округа.

Вызывает сомнение эффективность проведения предпрофильной подготовки в Агинской Бурятской АО и Читинской области, где, по их данным, почти 100% учащихся проходят через систему предпрофильной подготовки. В Кемеровской области программа предпрофильной подготовки в 9-х классах общеобразовательных учреждений осуществляется в 82% школ.

Решение задачи модернизации общего среднего образования невозможно без дифференциации содержания школьного образования, которая решается в процессе реализации программ профильного обучения.

Как показало исследование Всероссийского центра изучения общественного мнения («Левада-Центр»), идея профилизации школ является наиболее позитивно оцениваемым мероприятием модернизации общего среднего образования. Она, в отличие от ЕГЭ, в глазах участников образовательного процесса не ломает радикально традиции школьного образования, и ее преимущества и цели достаточно очевидны.

Причины высокого «кредита доверия» населения к введению профильного

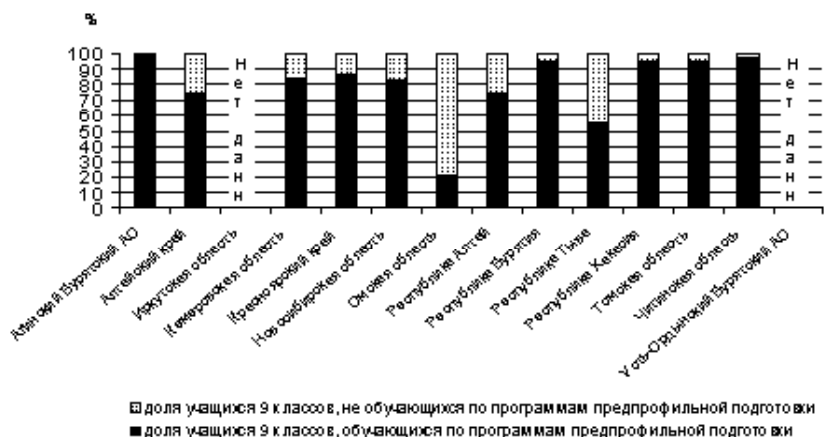


обучения на третьей ступени школы заключаются, в первую очередь, в согласованности цели этой инициативы с потребностями личности, семьи и общества: профилизация нацелена на удовлетворение познавательных запросов, интересов, развитие способностей и склонностей каждого школьника, что может впоследствии облегчить получение профессионального образования. В частности, учащиеся и их родители понимают профильное образование как возможность уменьшения затрат на преодоление барьера «школа-вуз».

В 2007 г. введение предпрофильной подготовки и профильного обучения оценивалось руководителями всех органов управления образованием субъектов Российской Федерации как одна из наиболее удачных инновационных программ. Реальные показатели распространенности программ предпрофильной подготовки и профильного обучения в регионах существенно превысили ожидаемые: по программам предпрофильной подготовки и профильного обучения в 2007 г. обучалось свыше 50% учащихся 9–11-х классов против

⁶ Данные представлены по сборнику «Профильное обучение в старшей школе в субъектах РФ: опыт регионов – 2007» /В. В.Вержбицкий, Ю. Ю.Власова, А. С.Михайлова, М. Л.Пустыльник, И. И.Трубина, Е. А.Шардуба; под ред. Ю. Ю.Власовой. – М.: Просвещение – регион, 2007. – 256 с.

Рис. 3. Реализация программ профильного обучения в 10-11 классах общеобразова-



тельных учреждений субъектов Российской Федерации в 2007 г.

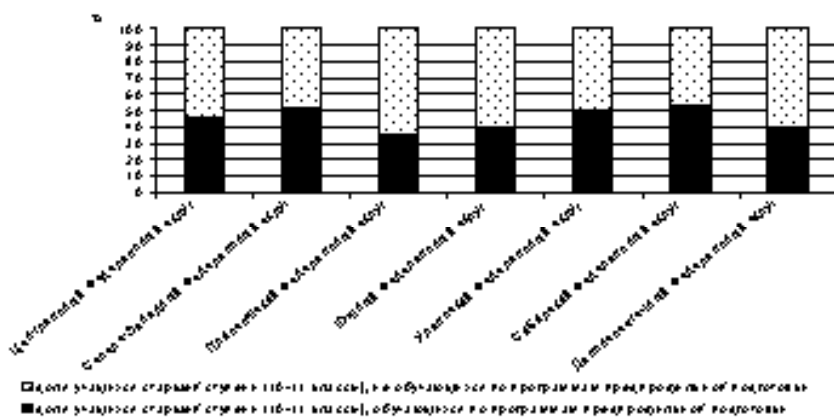
Если сравнить с данными 2000 г., то количество школ, обеспечивающих предпрофильную подготовку и профильное обучение увеличилось на 60%.

Однако выделенные противоречия не помешали региональным органам управления образованием субъектов Российской Федерации поддерживать реализацию идеи профильного обучения. В 2007/08 учебном году в среднем по России уже около 44% старшеклассников обучались по программам профильного обучения, а в Северо-Западном, Уральском и Сибирском Федеральных округах профильное обучение уже позволяет более полно учитывать образовательные потребности свыше 50% старшеклассников (рис.3).

Анализ реализации программ профильного обучения в 10–11-х классах общеобразовательных учреждений субъектов Сибирского Федерального округа РФ показал, что в Кемеровской области в 2007 г. в 62% общеобразовательных учреждений реализуются программы профильного обучения (рис. 4).

Реализация программ профильного обучения в 10–11–х классах сопряжена для образовательных учреждений и для органов управления образованием с существенно большими трудностями, чем организация обучения по программам предпрофильной подготовки в основной школе. Работники образования говорят о несовершенстве БУП–2004 г. и неполноте комплекта документов, обеспечивающих его выполнение.

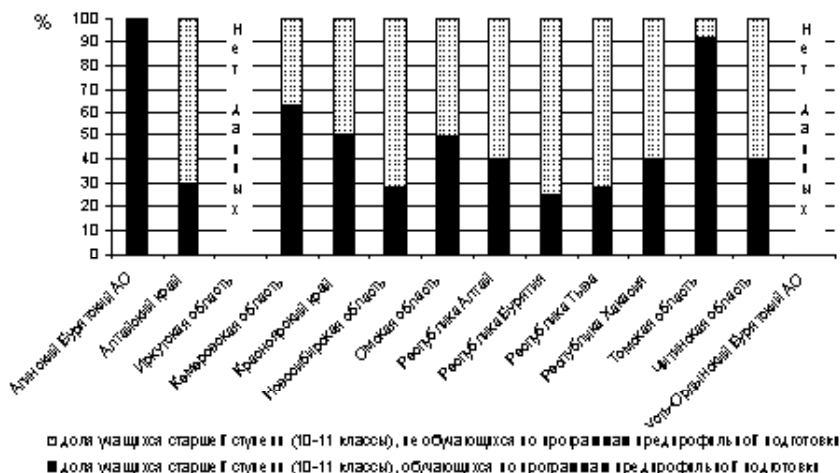
Наиболее распространенная претензия к БУП-2004 – недостаточное количество учебных часов: «уменьшение количества часов на преподавание отдельных предметов (естественно-математического и гуманитарного циклов) при прежнем содержании учебных программ». Педагоги не готовы к уменьшению доли инвариантного компонента содержания образования, при этом многие ссылаются на существующую форму ЕГЭ, однако основной мотив – желание сохранить качество образования. «Предметы естественно-научного цикла попали в немилость к авторам нового учебного плана. Знания в области физики, химии, географии и биологии у наших детей все хуже из года в год. Может школа и даст ученику «представление обучающихся о целостной естественнонаучной картине мира», но почувствовать предмет,



полюбить его и выбрать в своей дальнейшей карьере дано уже единицам. Не стоит удивляться, что уже сейчас на международных олимпиадах наши ученики не дают блестящих результатов в этой области. Результаты этого учебного плана мы будем пожинать лет через 5».

При этом встречается мнение педагогов, считающих, что число часов, отведенное БУП–2004 на изучение непрофильных предметов, по-прежнему велико. Многие преподаватели отмечают, что в Базисном учебном плане 2004 г. недостаточное количество часов отведено на реализацию регионального компонента.

Кроме того, преподаватели указывают на несоответствие количества учебных недель, запланированных по Базисному учебному плану (35), реальному положению: 9–11 классы обучаются до 23 мая (33 недели); количество учебных недель в 11 классе в связи с ЕГЭ сокращается до 30 недель.



обучение в общеобразовательных учреждениях.

Из рис. 5 видно, что учащиеся и родители частично информированы о том, как осуществляется предпрофильная подготовка в образовательных учреждениях региона. Однако такой уровень информированности субъектов образовательного процесса нельзя признать удовлетворительным, поскольку абсолютное большинство учащихся и родителей знает о предпрофильной подготовке лишь в общих чертах (учащиеся – 45,4%, родители – 35,5%).

Во всех деталях о предпрофильной подготовке информировано 3,5% родителей и 3% учащихся, не информировано 61% родителей и 51,6% учащихся.

Рис. 5. Информированность родителей и учащихся о прохождении предпрофильной подготовки

Не менее важным было выявить информированность учащихся и родителей о реализации профильного обучения (рис. 6, 7).

Из рис. 6, 7 видно, что 20,5% родителей и 48% учащихся знают о профильном обучении только в общих чертах, а 35% родителей и 18,4% учащихся информированы во всех деталях, но, к сожалению, 44,5% родителей и 33,6% учащихся вообще не имеют информации о возможностях осуществления профильного обучения.

Рис. 6. Информированность родителей учеников о осуществлении профильного обучения

Рис. 7. Информированность учащихся о осуществлении профильного обучения

¹ Данные представлены по сборнику «Профильное обучение в старшей школе в субъектах РФ: опыт регионов – 2007» /В. В.Вержицкий, Ю. Ю.Власова, А. С.Михайлова, М. Л.Пустыльник, И. И.Трубина, Е. А.Шардуба; под ред. Ю. Ю.Власовой. – М.: Просвещение – регион, 2007. – 256 с.

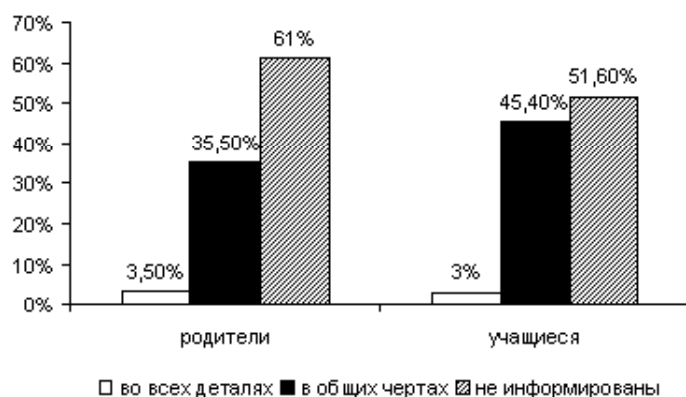
Рис. 4. Реализация программ профильного обучения в 10–11 классах общеобразовательных учреждений субъектов Сибирского Федерального округа Российской Федерации в 2007 году¹

Для организации эффективной программы по предпрофильной подготовке и профильному обучению в регионе мы провели в образовательных учреждениях Кемеровской области исследование, которое решало следующие задачи:

- определить уровень информированности участников образовательного процесса о предпрофильной подготовке и профильном обучении;
- выявить оценки субъектов образовательного процесса о возможности школьников для выбора профиля обучения;
- определить отношение субъектов образовательного процесса к процессу предпрофильной подготовки и профильного обучения старшеклассников;
- выявить оценку субъектов образовательного процесса о готовности образовательных учреждений к реализации программы профильного обучения старших школьников.

В проведении исследования приняли участие:

- учителя – 1100 человек;
- учащиеся 9–11 классов образовательных учреждений – 6800 человек;
- родители – 2500 человек;
- преподаватели среднего и высшего профессионального образования, принимающие участие в осуществлении предпрофильной подготовки и профильного обучения – 620 человек;
- работники региональных и муниципальных органов образования –

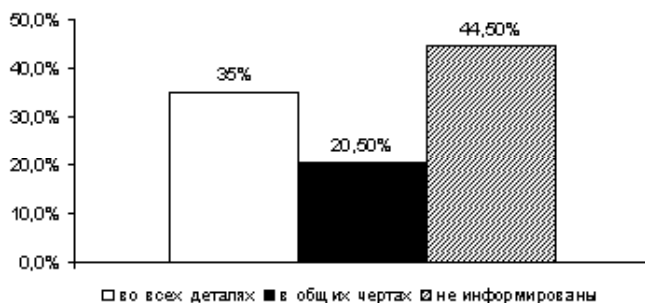


164 человека.

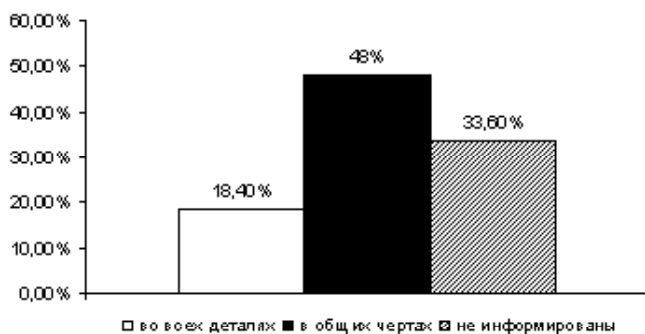
Информированность субъектов образовательных учреждений о целях, задачах, ходе и содержании по предпрофильной подготовке и профильному обучению является необходимым условием успешного ее осуществления.

На рис. 5 представлены данные об уровне информированности родителей учащихся о том, как проходит предпрофильная подготовка и профильное

низации работы по информированию субъектов образовательного процесса. Остается также актуальной проблема разъяснения целей введения профильного обучения.



Одной из задач нашего исследования было изучить возможность старших



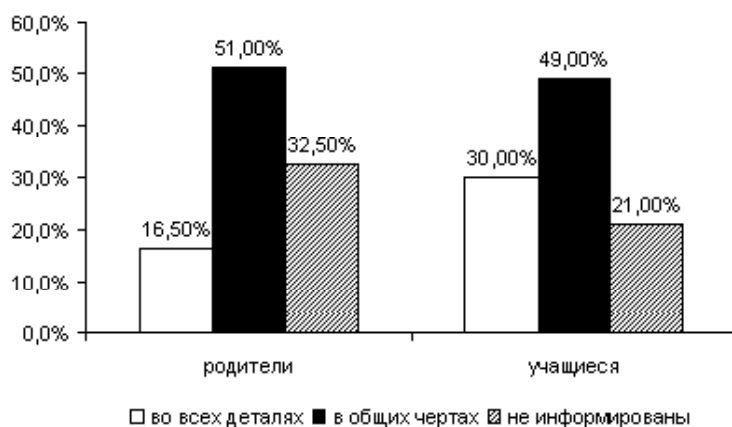
школьников по выбору профиля обучения (рис. 9).

Рис. 9. Мнение родителей и учащихся о возможностях выбора профильного обучения

Оценки учащихся и родителей по поводу возможностей учащихся для выбора профиля обучения в старшем классе образовательного учреждения во многом совпадают.

52,1% учащихся и 45,6% родителей считают, что ученики приблизительно могут выбрать профиль обучения, только 31% учащихся и 10,6% родителей уверены, что могут достаточно точно выбрать профиль обучения, но 16,9% учащихся и 43,8% родителей не могут выбрать самостоятельно профиль обучения.

Чем раньше учащиеся начинают задумываться о выборе своего будущего образовательного профиля, тем точнее к 9-му классу они могут его определить. Большинство учащихся (76,9%) и родителей (36,4%) считают,



В целом представление полной информации учащихся и родителей о том, как осуществляется предпрофильная подготовка и профильное обучение до сих пор является актуальной задачей.

Успешное проведение профильного обучения предполагает целенаправленную работу по достижению намеченных результатов, для чего ее участникам требуется отчетливое представление о целях профильного обучения (рис. 8).

51,0% родителей и 48,0% учащихся информированы о целях профильного обучения лишь в общих чертах, 16,5% родителей и 30,0% учащихся информированы во всех деталях, но 32,5% родителей и 21,0% учащихся не понимают, с какой целью в общеобразовательных школах введено профильное обучение.

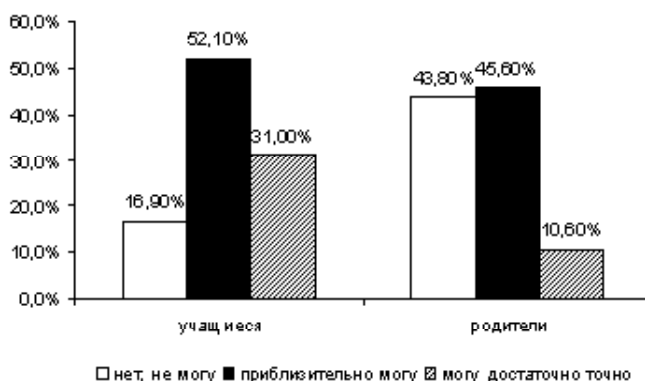


Рис. 8. Информированность родителей и учащихся о целях профильного обучения

Отсутствие у родителей школьников отчетливого понимания целей профильного обучения не позволяет обеспечить ее правильную организацию и эффективность.

Существующая ситуация говорит о наличии серьезной проблемы в орга-

на выбор учениками будущего профиля обучения, т.е. преимущественно те предметы, знания которых необходимы для поступления и обучения в вузах и других специальных образовательных учреждениях. Предпрофильную подготовку родители оценивают как начало подготовительного этапа к дальнейшему продолжению обучения детей.

35% учащихся считают, что нуждаются в помощи родителей, сами же родители считают, что 60,2% детей нуждаются в их помощи. 30,2% учащихся и 27,8% родителей считают, что им необходима помощь преподавателей вуза (рис.11).

Рис. 11. Помощь, используемая учениками в наибольшей степени

Расширение возможностей для правильного выбора учениками своего будущего образовательного профиля в старшем классе подразумевает также продолжение обучения детей в других общеобразовательных учреждениях, если в своем учреждении общеобразовательные профили их не устраивают.

Большинство учащихся (38,4%) относятся к переходу из одной школы в другую после окончания 9-го класса как нормальному явлению (рис. 12).

В свою очередь, 38,9% родителей считают, что их дети не готовы к переходу в другое общеобразовательное учреждение после окончания 9-го класса. При этом отношение родителей к возможному продолжению обучения своих детей в другом общеобразовательном учреждении, если имеющийся общеобразовательный профиль их не будет устраивать, сильно поляризовано.

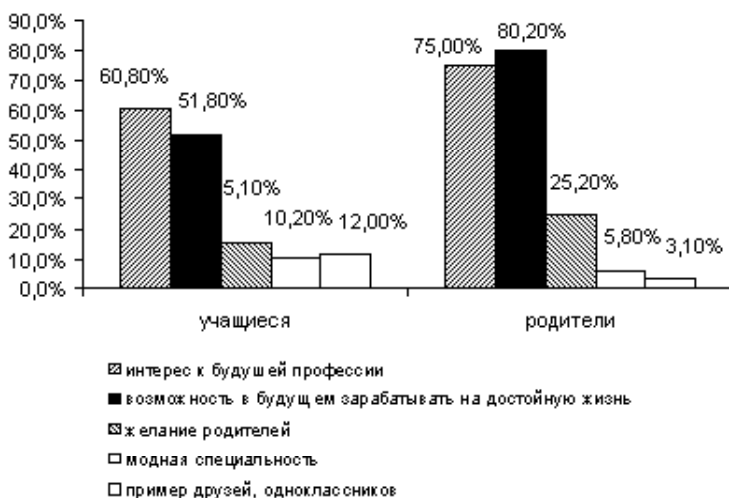


Рис. 12. Отношение к переходу учеников в другую школу после окончания 9 класса

38,9% родителей категорически против, 40,5% относится сдержанно, 20,6% относятся хорошо к возможному продолжению обучения своих детей в другом общеобразовательном учреждении.

Таким образом, требуется серьезная разъяснительная работа с родителями

что учащиеся задумываются о выборе своего будущего образовательного профиля в 8-м классе.

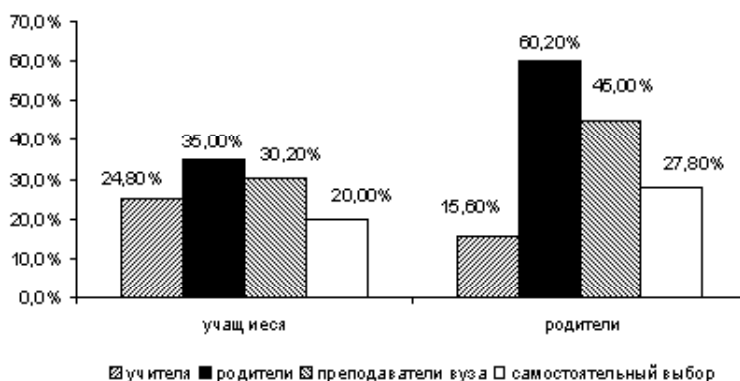
Таким образом, проведенное исследование, заставляющее учащихся раньше задумываться о выборе своего будущего образовательного профиля, обеспечивает более устойчивый выбор учащимися своего будущего образовательного профиля.

Большинство учащихся (60,8%) и родителей (75,0%) указывают, что на выбор учениками своего профиля обучения влияет, прежде всего, на интерес к будущей профессии. Следующим значимым фактором является возможность в будущем зарабатывать на достойную жизнь (учащиеся – 51,6%, родители – 80,2%) (рис. 10).

15,1% учащихся руководствуются желанием родителей и 12% примерами друзей, одноклассников, 10,2% – считают, что выбранный профиль позволит получить модную специальность.

Рис. 10. Факторы, влияющие на выбор учениками профиля обучения в оценке учащихся и их родителей

Родители руководствуются при выборе профиля обучения их детьми несколько иными факторами. Так, 75,0% считают, что у их детей есть склонность к выбранной профессии, 25,2% родителей считают, что их желание не требует обоснования.



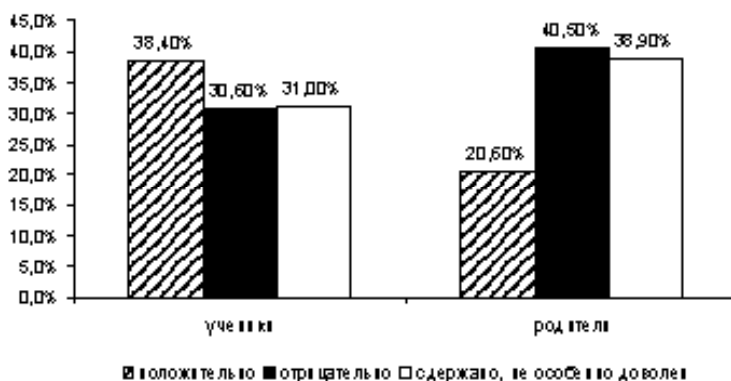
Таким образом, на этапе предпрофильной подготовки в первую очередь являются целесообразными выявление склонностей и пожеланий учащихся, а также более широкое их ознакомление с особенностями профилей обучения в образовательном учреждении.

Сделанный вывод подтверждается данными, представленными на рисунке 11–45% родителей считают своих детей самостоятельными в выборе будущей специальности.

При этом, только часть родителей (15,6%) заинтересованы в помощи педагогов при выборе учениками 9-х классов своего профиля обучения.

Большинство родителей среди общеобразовательных предметов выделяют математику, иностранный язык, биологию и физику как предметы, влияющие

обеспечения отмечают 15,4% родителей. Оценки экспертов по поводу готовности учебно-методического обеспечения к осуществлению профильного



обучения заметно выше (27,2%), чем у родителей, но являются также достаточно низкими.

Рис. 13. Готовность образовательных учреждений к осуществлению профильного обучения (мнение родителей)

Готовность образовательных учреждений к осуществлению профильного обучения определяет отношение субъектов образовательного процесса в целом.

Практически квалифицированное большинство экспертов (61,9%) хорошо относятся к введению профильного обучения, несмотря на невысокую готовность общеобразовательных учреждений.

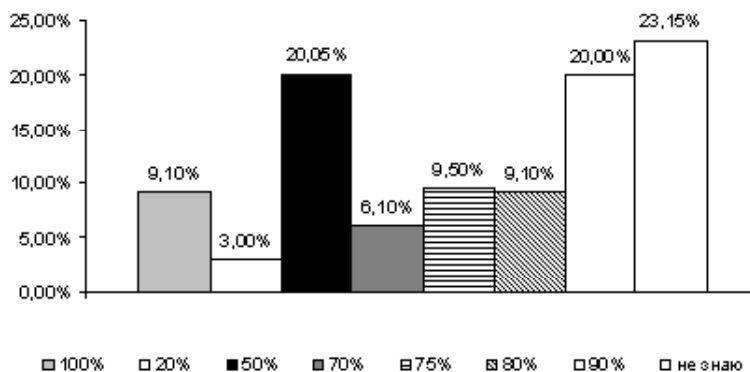
Эффективность профильного обучения определяется еще и возможностью выбора предметов, отвечающих тому или иному профилю и соответствующих их индивидуальным склонностям и потребностям учащихся. Большая часть старшеклассников могут сами выбирать набор предметов в рамках выбранного ими профиля лишь отчасти (45,0%). 20% учащихся отметили, что могут самостоятельно осуществлять этот выбор в полной мере; 17,9% затруднились ответить.

Рис. 14. Ценностные ориентации учащихся 10-х классов

Абсолютное большинство опрошенных (75,4%) отметили частичное соответствие. Только 17,2% считают, что имеющиеся профили обучения в полной мере соотносятся с индивидуальными склонностями и потребностями большинства учащихся.

Большинство опрошенных (66,7%) с профилем определились самостоятельно. Менее трети учащихся (30,1%) отметили влияние родителей. На выбор 16,3% повлияло предпрофильное обучение в школе.

На выбор профильного обучения учащихся влияют ценностные ориентации и интерес к учебе. На первом месте стоит хорошее образование (72,4%),

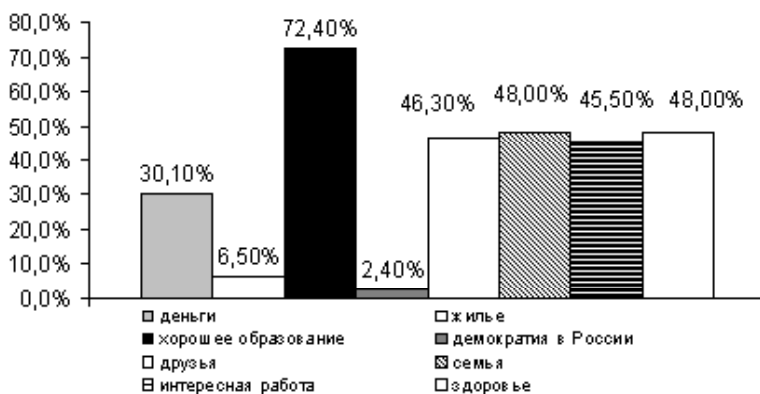


по поводу того, какие преимущества получит их ребенок, если будет учиться в другой школе по выбранному им образовательному профилю в старшем классе.

Уровень готовности образовательных учреждений к осуществлению профильного обучения является определяющим фактором для ее успешного внедрения. 20,05% опрошенных родителей оценивают готовность их общеобразовательного учреждения к введению профильного обучения только на 50% (рис. 13).

Готовность образовательного учреждения к осуществлению профильного обучения зависит от ряда составляющих:

- 1) родители считают, что администрация образовательных учреждений полностью готова к осуществлению профильного обучения;
- 2) педагогический коллектив образовательного учреждения, по мнению родителей, находится на втором месте по уровню готовности к осуществлению профильного обучения;
- 3) материально-техническая база и учебно-методическое обеспечение



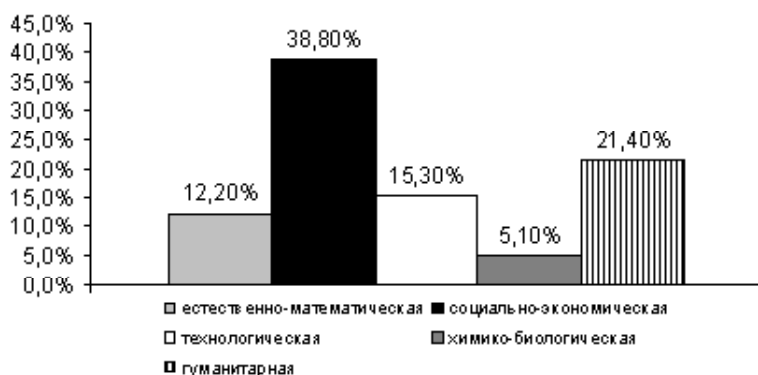
школы находится на третьем месте по уровню готовности к осуществлению профильного обучения.

Полную готовность материально-технической базы и учебно-методического

С этой целью мы изучили отношение к осуществлению профильного обучения муниципальных работников управления образования, директоров и завучей образовательных учреждений и учителей школ (рис. 18).

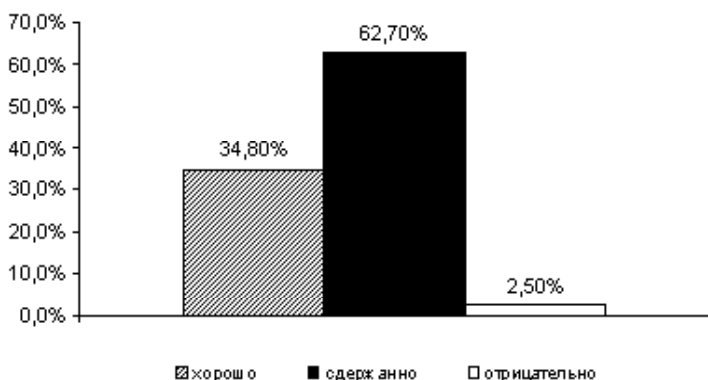
Рис. 18. Отношение к введению профильного обучения работников муниципальных органов управления образования, директоров и завучей школ, учителей образовательных учреждений

Как видно из рисунка 18, положительно относятся к введению профильного обучения 45% учителей, 40% работников муниципальных органов управления образования и только 30% директоров и завучей школ. Сдержано относятся 45% работников муниципальных органов управления образования, 42% директоров и завучей школ и 30% учителей образовательных учреждений; негативно относятся к введению профильного обучения 28% директоров и завучей школ, 25% учителей и 15% работников органов



управления образования.

Как нам видится, причины такого отношения разнятся. Работники органов



управления образования понимают, что введение профильного обучения

почти половина опрошенных наиболее важным для себя считают здоровье и наличие семьи (по 48%); чуть меньше отметили наличие друзей (46,3%) и интересной работы (45,5%) (рис. 14).

Большинство тех, кто собирается продолжать обучение, ориентированы на социально-экономическую специальность (38,8%); 21,4% предпочли гуманитарную специальность; технологическая специальность привлекает 15,3% опрошенных; естественно-математическая – 12,2%. Меньше всех желающих учиться по химико-биологической специальности (рис. 15).

Рис. 15. Специальности, по которым собираются учиться дальше учащиеся

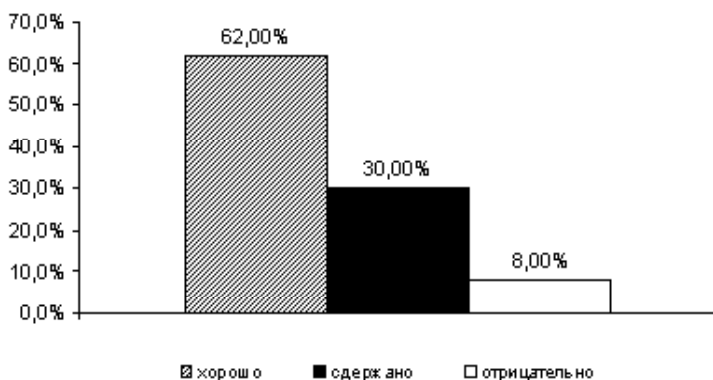
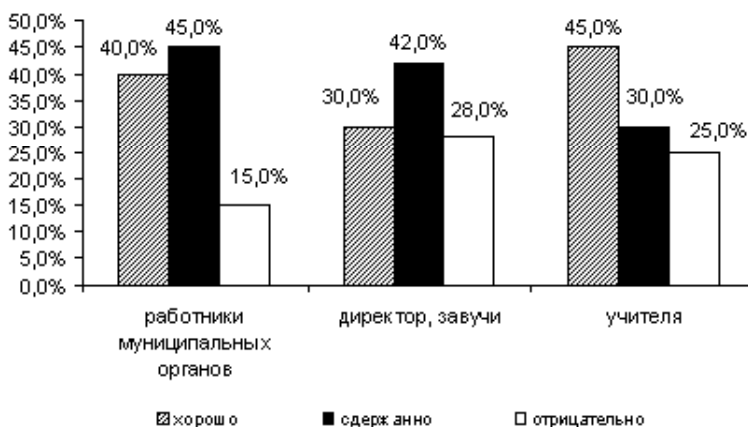


Рис. 16. Отношение к введению профильного обучения (мнение учащихся)

Большинство учащихся к введению профильного обучения относятся сдержанно (62,7%), при этом значительная часть учащихся (34,8%) относится к этому хорошо, и только 2,5% – отрицательно (рис. 16).



Большинство родителей (62%) относятся к введению профильного обучения положительно, 30% – сдержанно, и только 8% – отрицательно (рис. 17).

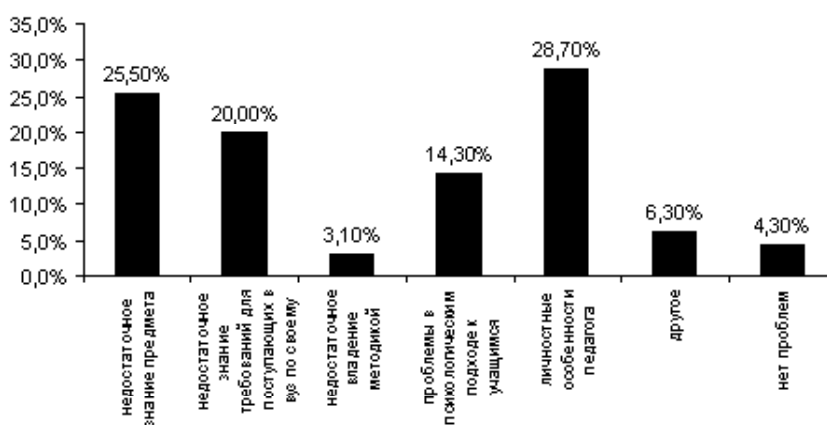
Не менее важным для осуществления профильного обучения является отношение к этому процессу учителей образовательных учреждений и их готовность к этому процессу.

Рис. 17. Отношение к введению профильного обучения (мнение родителей)

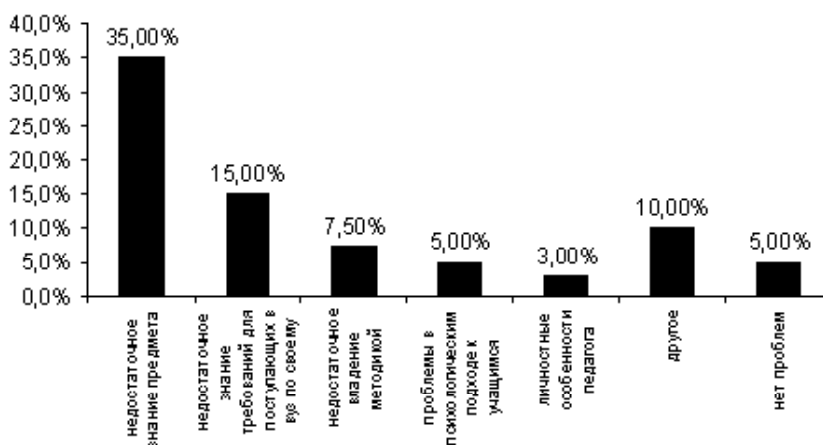
ного обучения. Однако в системе требований к учителю профильной школы нигде не обозначено требование свободно ориентироваться в программах для поступающих в профильный вуз по своему предмету. Соответственно, задачу хотя бы простейшего ознакомления с программами и требованиями для поступающих в профильные вузы не ставят перед собой и имеющиеся институты повышения квалификации (переподготовки) для учителей профильной школы.

Очевидно, перед системой повышения квалификации и переподготовки учителя профильной школы должна быть обозначена задача введения специального содержательного модуля, посвященного:

- обзору профильных вузов региона и по возможности ведущих курсов страны (по специальности проходящих подготовку учителей);
- характеристике реально имеющихся программ и требований для посту-



пующих в данные вузы (также в соответствии со специальностью);



- особенностям (тонкостям) методики сдачи экзаменов по соответствующим предметам;

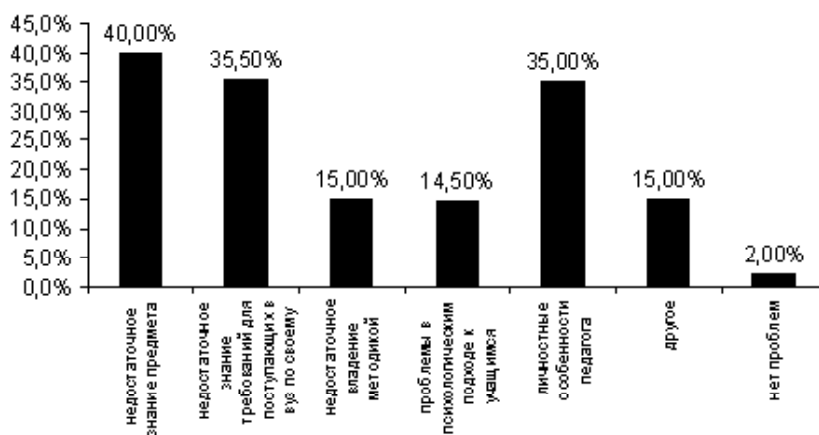
потребуется от них реструктуризации сети образовательных учреждений и бояться этого, директора и завучи школ, кроме этой причины, тревожатся и за уровень подготовки педагогического коллектива и реализации профильного обучения, а учителя, прежде всего, не уверены в своей готовности к реализации профильного обучения.

Рис. 19. Показатели недостаточной компетенции учителей (в оценке директоров школ)

Рис. 20. Показатели недостаточной компетенции учителей в их самооценке

Именно поэтому мы исследовали наиболее слабые места учителей школ в оценке факторов школ, самих учителей и экспертов. В качестве экспертов мы привлекли преподавателей высшей и средней профессиональной школы, работающих в образовательных учреждениях (рис. 19, 20).

При оценке подготовленности учителя можно было выбрать от одной до трех позиций. Анализ диаграммы позволяет сделать следующие выводы.



С большим отрывом в оценке как экспертов (40%), директоров школ (25,5%), так и самих учителей (35%) лидирует недостаточное знание предмета. При этом то, что сами учителя считают себя недостаточно подготовленными к осуществлению профильного обучения требуется, чтобы система повышения квалификации, осуществляющая подготовку и переподготовку учителей профильной школы, была ориентирована на повышение, прежде всего, предметной компетентности учителя (рис. 21).

Рис. 21. Показатели недостаточной компетенции учителей в оценке экспертов

Важное место занимает позиция «Недостаточное знание программ для поступающих в вуз по предмету». Этот ответ встречается одинаково часто во всех отчетах, характеризует на сегодня наиболее острую содержательную проблему кадрового обеспечения профильного обучения.

Высокая частота встречаемости данного ответа говорит, прежде всего, о той значимости, которую придают руководители школ, работники управлений образования и учителя, преподавательской (репетиторской) функции профиль-

ся наиболее важной проблемой как системы повышения квалификации и переподготовки работников образования, так и вузов, осуществляющих подготовку учителей.

УДК 037

М. Г. Янова

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Происходящие в современном обществе изменения социокультурного, экономического и геополитического характера определили необходимость разработки инновационных педагогических стратегий и тактик, направленных на организацию педагогического процесса, основанного на принципах содействия и соучастия, развития у студентов таких качеств как: способность к культуросодействию и культуросозиданию, осознание необходимости обновления традиционных способов обучения, становление профессионально-культурного модуса поведения, необходимость освоения педагогических культурных практик. В этой связи актуальным становится исследование формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Для выявления содержания организационно-педагогической культуры обратимся к анализу данного педагогического понятия путем выявления сущности общей культуры человека, культуры деятельности, педагогической и организационной культур.

Понятие «культура» определяется как «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также ее результаты» [2, с. 44]. Российская педагогическая энциклопедия трактует культуру как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил, способностей, выраженных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [5]. С. Н. Федорова отмечает, что культура это, прежде всего, опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием [6]. Поскольку процесс культурного становления личности рассматривается как «непрерывный процесс обретения человеком культурных смыслов во всех сферах жизнедеятельности посредством вхождения в мировую культуру, обеспечивая личности гармонию с миром природы, общества другого человека, свободу проявления своей индивидуальности, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [3, с. 30], то целесообразнее рассматривать культуру в контексте деятельности. В данном случае рассматривается педа-

щим предметам в эти вузы и путям подготовки учащихся.

Репетиторская функция профильного обучения не является единственной, но во многих случаях воспринимается как ведущая – родителями, учащимися, педагогами, директорами школ. Во всяком случае, при подготовке кадров профильной школы это надо учитывать, чего сегодня не наблюдается.

Относительно высокий процент проблем, связанных с «личностными особенностями педагога», по-видимому, не подлежащими коррекции путем повышения квалификации (почти 1/3), можно объяснить лишь ситуацией «кадрового голода».

Иными словами, даже в профильной школе педагог с негативными «личностными особенностями» не может быть безболезненно уволен, поскольку нет никакой гарантии, что ему может быть найдена адекватная (по уровню педагогической квалификации) замена. По-видимому, это тот распространенный случай, когда руководство мирится с недостатками характера педагога ради его «высокого профессионализма».

Таким образом, исследование показало, что:

– в целом предоставление полной информации субъектам образовательного процесса о том, как организовано и будет осуществляться профильное обучение, до сих пор является актуальной задачей;

– практически квалифицированное большинство экспертов одобряют введение профильного обучения, несмотря на невысокую готовность общеобразовательных учреждений;

– требуется серьезная разъяснительная работа с родителями на предмет того, какие преимущества получит их ребенок, если будет учиться в другой школе по выбранному им образовательному профилю в старшем классе;

– на этапе предпрофильной подготовки в первую очередь целесообразно выявлять склонности и пожелания учащихся, а также более широко ознакомить их с особенностями профилей обучения в образовательном учреждении;

– необходимо расширять возможности для выбора учениками своего будущего профиля в большинстве общеобразовательных учреждений, где они обучаются в настоящее время;

– необходимо подробное разъяснение учащимся целей введения профильного обучения. Это позволит обеспечить правильную его организацию и эффективность;

– «образовательная карта» муниципальной территории должна помочь в определенной степени учащимся в выборе индивидуального маршрута образования;

– готовность образовательного учреждения к участию в профильном обучении определяют: администрации образовательных учреждений, педагогический состав, материально-техническая база и учебно-методическое обеспечение;

подготовка учителя для осуществления профильного обучения являет-

вседневным поведением сотрудников на своем рабочем месте. До тех пор, пока новички не усвоят эти правила, они не смогут стать полноценными членами коллектива [5, с. 80]. Например, не случайно сотрудники компании «Disney» воспринимаются всегда как обаятельные, всегда подтянутые и всем улыбающиеся люди. Таков имидж компании, поддерживаемый всеми ее членами. Очевидно, что педагоги тоже должны поддерживать свой имидж, проявлять организационные качества, характерные для их сообщества.

Организационная культура педагога имеет свои правила поведения, роли, ритуалы, героев, ценности. Поскольку педагогическое сообщество влияет на своих членов как и они, в свою очередь, влияют на нее, культурологический подход в теории организации рассматривает педагогическую организацию и ее членов как носителей единых ценностей и исполнителей единых задач. Все члены организации способствуют ее росту и процветанию. С другой стороны, они пользуются плодами этого процветания. Таким образом, культура педагогического труда и способность хранить организационные традиции сообщества неразделимы [Там же, с. 81].

Относительно образования как культурного института, следует отметить, что необходимую обстановку в образовательном процессе обеспечивают системы и формы его организации, а также организационные структуры, поскольку способствуют развитию организационной культуры. Организаторская деятельность предполагает координацию действий основных институтов социализации личности; включение обучающихся в разнообразные виды деятельности во внеурочное время; создание коллектива учащихся и управление им; организацию и осуществление индивидуальной работы с учащимися [5, с. 149].

В Словаре по педагогике дано понятие «организационная культура школы» как образовательного предприятия. Этот термин вбирает в себя следующий смысл: организационная культура школы – это система отношений, используемая для регулирования поведения педагогического коллектива и отдельных его членов в разных условиях и обстоятельствах; коллективное умонастроевание, ментальность, общие для педагогического коллектива данной школы [4, с. 152–153]. Культура – это феномен, которому учатся. Следовательно, организационная культура – это динамичная характеристика, которую можно воспитывать как в организации (в коллективе), так и у отдельных его членов в процессе деятельности.

Рассматривая процесс образования как необходимый комплекс условий, в котором организовано налажен процесс обмена знаниями и передачи накопленного опыта от обучающего к обучаемому, соблюдаются свои нормы и уставы, совершенствуется и развивается личность в смысле роста ее культурного уровня, мы можем говорить о том, что процесс образования перманентно сопровождается организационными действиями со стороны педагога и со стороны учащихся по выполнению требований организационного устава.

гогическая деятельность и нас интересует педагогическая культура.

Педагогическая культура учителя обуславливается ситуацией инновационного бума, требующего осмысленного и творческого подхода, умения определить, отобрать и принять самый лучший педагогический опыт, в котором отражен профессиональный почерк других педагогов и новых культурных практик. В настоящее время общей тенденцией развития культуры является ориентация людей на творческие виды деятельности. В связи с этим, педагогическую культуру следует рассматривать как способ творческого освоения педагогической реальности в целом. В этом важную роль играют преемственность педагогических традиций и креативные механизмы, способствующие овладению учителем опытом культуротворческой деятельности.

Педагогическая культура трактуется рядом авторов как интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. В это понятие вкладывается синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культурно-творческих способностей, развитое педагогическое мышление, рефлексивные способности и творческий потенциал.

В определении В. Л. Бенина педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику, включающую единство как непосредственной деятельности педагога по передаче накопленного социального опыта и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков обучающихся [1, с. 277]. Таким образом, автор предлагает считать системообразующим элементом педагогической культуры педагогическую деятельность.

Деятельность является значимой компонентой любого процесса. В нем должна быть отражена организационная культура педагога. Успешность формирования организованной и культурной личности зависит от того, чтобы образовательный процесс был правильно организован, умело разработан и педагогически и методически грамотно выстроен, иными словами, в нем должна быть развита организационная культура. Теоретические выводы В. И. Загвязинского и Р. Атаханова позволяют заключить, что «только рациональная организация жизнедеятельности ребенка в реальной социальной среде с участием многих социальных институтов (семья, предприятия, клубы, ассоциации, творческие объединения, учреждения физкультуры и т. д.) и массы непрофессиональных педагогов (родители) позволяет полноценно вести обучение и воспитание» [3, с. 31]. Проблема правильной организации образования, в этой связи, относится к одной из самых значимых. Поэтому, второй значимой составляющей успешного образовательного процесса, воспитывающего будущего учителя, является организационная культура.

По мнению Т. Н. Персиковой, организационная культура – это неуловимая, неосязаемая категория, наличие которой не требует доказательств. Каждая организация разрабатывает набор правил и предписаний, управляющих по-

– субъект» будущий учитель должен руководствоваться принципами согласия и соучастия как нормой. При условии, что будущий учитель осознает необходимость формирования организационно-педагогической культуры в процессе педагогической деятельности, он сможет:

- ориентироваться на освоение профессионального опыта с позиции духовного и творческого осмысления лучших его образцов;
- активно познавать способы культууроосвоения и культуросозидания;
- ориентироваться на ценности культуротворчества;
- принимать культурные ориентиры как руководство к действию;
- критически оценивать собственные возможности освоения и проектирования культурных педагогических практик.

В этой связи педагогическая культура рассматривается нами как слагаемое общей культуры педагога, характеризующая степень глубины и основательности овладения им знаниями педагогической теории в ее постоянном развитии, умении применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в учебном процессе. Организационная культура будущего учителя в контексте нашего исследования определяется как совокупность приемов и правил решения проблемы внешней адаптации и внутренней интеграции работников, правил, выработанных в прошлом и доказавших свою эффективность в настоящем.

Исходя из вышеизложенного, представляется возможным определить организационно-педагогическую культуру как интеграцию творческих и духовных качеств, организационных способностей и освоенного педагогического опыта, накопленного педагогическим сообществом.

Изучая формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя, с точки зрения целесообразности, эффективнее исследовать данное явление в процессе деятельности будущего учителя, а именно, в процессе образования. Одним из основных компонентов образования является его цель, направленная на развитие свойств личности, необходимых ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Неслучайно, гуманистическая направленность образования способствует формированию личности студента, развитию ее индивидуальных способностей, интересов и склонностей наряду с адекватным восприятием мнений и суждений других людей. В условиях становления демократического общества образование призвано выполнить главную функцию – формирование свободной, высококультурной, творческой личности с развитым самосознанием, создание условий для культурного самоопределения личности будущего учителя и формирования ее организационно-педагогической культуры. Основу современного содержания гуманистического образования и воспитания составляют педагогические задачи, вытекающие из традиций педагогической культуры, направленные на решение образовательных задач.

Изучая образовательный процесс в вузе, студента как главного и непо-

Исходя из вышеизложенного и обобщая опыт исследований по педагогической и организационной культуре, мы можем проанализировать структуру и содержание организационно-педагогической культуры. Как любой феномен организационно-педагогической культуры может существовать только при наличии ряда функций, комплексное действие которых способствует формированию организованной и педагогически культурной личности.

К функциям организационно-педагогической культуры можно отнести следующие:

- *созидательная* – способствующая саморазвитию и самоопределению личности в процессе образования;
- *аксиологическая* – обеспечивающая осмысление личностью необходимости воспитывать в себе ценностное отношение к образованию и к его продуктам: знаниям, умениям, навыкам;
- *креативная* – реализующая возможности свободного выбора в образовании и мобилизации творческого потенциала личности;
- *самообразовательная* – воспитывающая в личности качества, способствующие эффективности образовательного процесса;
- *мобилизационная* – определяющая условия реализации личностных качеств;
- *инновационная* – определяющая нестандартные пути решения возникающих в процессе образования проблем;
- *диффузионная* – способствующая взаимопроникновению личностных качеств всех членов организации и обогащению организованной и педагогически культурной личности.

В организационно-педагогической культуре согласуются два вида: социальная (культура коллектива или организации) и индивидуальная (культура членов организации). Необходимо отметить, что педагоги как члены организации наполняют ее определенным содержанием, привносят в устав организации нормы и правила и сами же их выполняют. Сосуществование и взаимодействие в организации опосредуется системой социальных отношений, сложившихся в процессе деятельности. Участвуя в образовательном процессе, студенты – будущие учителя оказывают влияние на становление и развитие друг друга как культурных и организованных членов общества, на развитие обучающей организации в целом, а следовательно способствуют формированию организационно-педагогической культуры друг друга. Следует отметить, что педагог со своим уровнем организационно-педагогической культуры является основным субъектом развития организации. Поскольку организационно-педагогическая культура как качество личности может изменяться, развиваться, обновляться, то культура организации (образовательного учреждения) также подвержена определенным изменениям при создании определенных условий.

Осуществляя свою профессиональную деятельность по схеме «субъект

способов организационно-педагогической деятельности; обладают способностью критически осмысливать личный опыт организационно-педагогической деятельности и проектируют культурные изменения в ней.

Студенты с ярко выраженным ценностно-ориентационный компонентом принимают педагогические ценности как значимые и осознают необходимость их переосмысливания в контексте особенностей организационной культуры учителя; ориентируются на ценности культуросозидания и принимают культурные ориентиры педагогического творчества как руководство к действию; оценивают свою организационно-педагогическую культуру с позиции духовно-творческих качеств учителя, его гуманистических идеалов, культурных ценностей; ориентированы на профессионально-культурный модус поведения в практической деятельности.

Студенты, у которых развит операционально-креативный компонент творчески осваивают информацию культурного характера в контексте ее значимости в организационной деятельности; избирают культурные варианты поведения в процессе организации педагогической деятельности и взаимодействуют на основе принципов согласия и соучастия; проявляют подлинные духовно-творческие качества в процессе организационно-педагогической деятельности и признают собственную ответственность за ее результаты; владеют способами и приемами организации и делятся опытом с другими; участвуют в разработке творческих проектов, активно осваивают инновационные культурные практики учителей.

Импульсом для формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя являются возникающие в процессе образования трудности: несоответствие результатов деятельности поставленным целям; неуверенность в необходимости применения культурных практик; невозможность осуществления деятельности с соответствующими требованиями профессии; неспособность формирования культурного модуса поведения; отсутствие мотива и другие. Студенту, столкнувшемуся с такими трудностями, необходимо проанализировать, осмыслить последовательность шагов по их преодолению.

Минимальная диагностическая программа включала в себя ряд диагностических процедур: экспресс-диагностику организационно-педагогической культуры будущего учителя; диагностику выявления стилей поведения будущего учителя; анкеты; опросники. Со студентами проводились беседы и интервью, целью которых являлось выявление качеств высококультурной личности учителя и осознание необходимости формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя. С целью выявления ценностей, личных предпочтений и ориентаций будущего учителя, которые определяют содержательную сторону его организационно-педагогической культуры, была применена экспресс-диагностика. Данная методика экспресс – опроса студентов, на наш взгляд, способствует определению способности личности к культуросозиданию и культуросозиданию. Диагностическая программа по определению состояния организационно-педагогической культуры будущего

средственного участника образовательного процесса и всю педагогическую систему в целом, мы пришли к заключению, что успешное достижение цели, определенной нами как формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя, обусловлено: способностью студентов самостоятельно анализировать накопленные знания и культурный опыт организационно-педагогической деятельности, осознанием несостоятельности стереотипных способов решения педагогических задач организационного характера, познанием особенностей культуросообщения и культуросозидания, способностью критически осмысливать личный опыт организационно-педагогической деятельности и проектировать культурные изменения в ней.

Процесс исследования организационно-педагогической культуры будущего учителя и возможности ее формирования с практической точки зрения подтверждался опытно-экспериментальной работой, которая была организована на базе ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (г. Красноярск). В опытно-экспериментальном исследовании приняло участие 111 студентов, которые были организованы в 4 группы: 2 контрольных (K_1 – 28 чел и K_4 – 28 чел) и 2 экспериментальных (Θ_1 – 27 чел и Θ_4 – 27 чел.), где группы с индексом 1 относятся к первому курсу, а группы с индексом 4 – к четвертому. Опытное-экспериментальная работа включала в себя несколько этапов. На констатирующем этапе ставились следующие задачи:

- выявить показатели организационно-педагогической культуры будущего учителя.
- определить уровень организационно-педагогической культуры будущего учителя.
- обеспечить ориентацию будущих учителей на необходимость формирования организационно-педагогической культуры.
- разработать и реализовать модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

В целях организации и проведения исследования была разработана минимальная диагностическая программа по определению уровней развития организационно-педагогической культуры будущего учителя. Было выделено три уровня формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя: когнитивно-рефлексивный, ценностно-ориентационный и операционально-креативный.

Студенты, у которых развит когнитивно-рефлексивный компонент, демонстрируют способность самостоятельно анализировать и соотносить накопленные знания и культурный опыт организационно-педагогической деятельности; осознают несостоятельность стереотипных способов решения педагогических задач организационного характера; познают особенности культуросообщения и культуросозидания и способны глубоко осмысливать культурные практики; понимают необходимость постоянного обновления

цесс формирования качеств современного учителя должен основываться на принципах согласия и соучастия, на осознании необходимости обновления способов педагогической деятельности, на способности учителя свободно владеть методами и приемами в образовании и правильно их применять, на умении заинтересовать обучающихся и вовлечь их в творческий процесс решения педагогических задач и способности относиться к ценностям образования и к мнению Другого с позиции гуманности и духовности, нами были определены четыре блока модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя: интерактивный, методический, креативный, гуманистический (духовный).

Количественный анализ полученных данных на начало опытно-экспериментальной работы показал, что значения основных базовых характеристик организационно-педагогической культуры в контрольных K_1 и K_4 и экспериментальных \mathcal{E}_1 и \mathcal{E}_4 группах существенно не различаются. Студенты не считают значимыми такие педагогические характеристики их деятельности как: свободное владение методическими приемами в обучении ($K_1 - 40\%$ и $\mathcal{E}_1 - 38\%$) и ($K_4 - 44\%$ и $\mathcal{E}_4 - 43\%$), активная позиция в освоении педагогических практик ($K_1 - 35\%$ и $\mathcal{E}_1 - 42\%$) и ($K_4 - 41\%$ и $\mathcal{E}_4 - 40\%$) для студентов I и IV курсов соответственно. Очень низкие значения у студентов I курса и незначительные у студентов IV курса в проявлении таких характеристик как: способность к культуросозиданию ($K_1 - 25\%$, $\mathcal{E}_1 - 30\%$) и ($K_4 - 38\%$ и $\mathcal{E}_4 - 38\%$), культуротворчество ($K_1 - 32\%$ и $\mathcal{E}_1 - 39\%$) и ($K_4 - 47\%$ и $\mathcal{E}_4 - 45\%$) соответственно, ориентированность на профессионально-культурный модус поведения ($K_1 - 27\%$ и $\mathcal{E}_1 - 25\%$) и ($K_4 - 50\%$ и $\mathcal{E}_4 - 50\%$) соответственно, ценностное отношение к накопленным знаниям и опыту ($K_1 - 24\%$ и $\mathcal{E}_1 - 22\%$) и ($K_4 - 40\%$ и $\mathcal{E}_4 - 33\%$), обработка образовательной информации с позиции ценностного подхода ($K_1 - 29\%$ и $\mathcal{E}_1 - 39\%$) и ($K_4 - 42\%$ и $\mathcal{E}_4 - 39\%$) для студентов I и IV курсов соответственно. Следует отметить, что данные, полученные при опросе студентов, хотя и незначительны, но несколько выше у студентов IV курса, нежели у студентов I курса. Это объясняется тем, что студенты IV курса «более опытные» в обучении, они понимают ценность и значимость полученных знаний. Как правило, большая часть студентов работают и имеют некоторый опыт.

Качественный анализ полученных данных позволяет заключить, что студенты-старшекурсники хорошо понимают, что без освоения педагогических практик будущий учитель не состоится как высококультурная и высокоорганизованная личность. Кроме того, студенты уверены, что необходимо развивать в себе такие качества как способность к культуроосвоению, культуросозиданию и культуротворчеству. С одной стороны, будущие учителя осознают необходимость свободного владения будущего специалиста методическими приемами и их подбора для проведения занятий; понимают, что только взаимодействие педагога и обучающихся на принципах взаимо-

учителя также включала в себя идентификационную методику, целью которой являлось выявление ориентированности будущего учителя на культууроосвоение, культуросозидание и изыскание творческих способов решения педагогических задач. Для выявления особенностей развития будущего учителя как профессионала, его ориентированности на профессиональный модус поведения, нами была разработана методика определения стилей поведения будущего учителя в различных ситуациях педагогической практики. С целью определения качеств, характеризующих будущего учителя как высококультурного и высокоорганизованного, т. е. учителя с развитой организационно-педагогической культурой, студентам был предложен опросник «ориентированный выбор», в котором студентам предлагалось обозначить наиболее значимые из 16 проявлений организационно-педагогической культуры будущего учителя. Проявления организационно-педагогической культуры были сформированы в блоки: интерактивный – (определяющий способы взаимодействия участников в процессе образования), методический – (описывающий степень владения учителем методами, способами, приемами обучения с целью решения основной задачи исследования), креативный – (позволяющий оценить будущего учителя как творческую личность, способную вовлечь учеников в процесс поиска творческого решения задач), гуманистический (духовный) – (характеризующий ориентированность личности будущего учителя на профессионально-культурный модус поведения).

Основным ожидаемым результатом являлось осмысление студентами – будущими учителями необходимости формирования качественно новой личности, высоко организованной, высококультурной, способной находить творческие варианты решения задач в образовательной ситуации. Будущие учителя выражают уверенность в том, что «занятия должны быть организованы на высоком уровне», «на занятиях должна быть создана атмосфера согласия и соучастия», «будущий учитель должен уметь заинтересовать обучающихся, вовлечь их в творческое проектирование», «учитель должен выступать помощником, организатором», «в любой ситуации будущий учитель должен быть образцом культуры и поведения». Высказывая свои представления об организационно-педагогической культуре, студенты ничего не упомянули о методах и способах образования, которые могли бы поспособствовать процессу формирования данного качества будущего учителя; ничего не сказали о формах контроля. Это позволило сделать вывод о том, что будущие учителя имеют неполное представление о способах достижения основной цели образования – становление личности творческой, высокоорганизованной, способной к культууроосвоению и культуротворчеству, ориентированной на профессионально-культурный модус поведения, воспитанной на принципах ценностного отношения к образованию. Необходимость формирования такой личности определяет направленность формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя. Учитывая тот факт, что про-

После применения предложенной методики был проведен 2 контрольный срез - формирующий. Количественный анализ полученных данных (в экспериментальных группах) позволил сделать следующие выводы: студенты – будущие учителя стали четко себе представлять необходимость проявлять активную позицию в освоении педагогических практик и мнений ($K_1 - 40\%$ и $\mathcal{E}_1 - 48\%$) и ($K_4 - 46\%$ и $\mathcal{E}_4 - 59\%$); ($K_1\%$ и $\mathcal{E}_1\%$) и ($K_4\%$ и $\mathcal{E}_4\%$); стали еще более склоняться к необходимости поиска творческого решения педагогических задач ($K_1 - 35\%$ и $\mathcal{E}_1 - 71\%$) и ($K_4 - 54\%$ и $\mathcal{E}_4 - 59\%$); стали осознавать потребность в культуросозидании ($K_1 - 32\%$ и $\mathcal{E}_1 - 52\%$) и ($K_4 - 38\%$ и $\mathcal{E}_4 - 59\%$); испытывали потребность в культуротворчестве, которая выражается в проектировании творческих моделей обучения ($K_1 - 38\%$ и $\mathcal{E}_1 - 47\%$) и ($K_4 - 54\%$ и $\mathcal{E}_4 - 61\%$); студенты ориентированы на профессионально-культурный модус поведения ($K_1 - 34\%$ и $\mathcal{E}_1 - 65\%$) и ($K_4 - 67\%$ и $\mathcal{E}_4 - 67\%$); и понимали, что ценностное отношение к знаниям и накопленному опыту ($K_1 - 35\%$ и $\mathcal{E}_1 - 61\%$) и ($K_4 - 45\%$ и $\mathcal{E}_4 - 60\%$) помогает овладеть педагогическими практиками. Количественные изменения по данным проявлениям организационно-педагогической культуры будущего учителя соответственно приведены на начало и на окончание экспериментальной работы. По данным проявлениям зафиксированы значительные изменения. Результаты обработки данных констатирующего и формирующего срезов по определению организационно-педагогической культуры будущего учителя представлены в таблице.

Результаты изучения организационно-педагогической культуры будущего учителя в контрольных (К) и экспериментальных (Э) группах по данным I и II контрольных срезов (в % от общего числа респондентов)

Окончание таблицы

Качественный анализ данных, полученных при проведении констатирующего среза (1 контрольный срез), проиллюстрирован на рис. 1.

Рис. 1. Карта проявлений признаков организационно-педагогической культуры будущего учителя (контрольные группы).

Как видно из диаграммы, в силу того, что студенты контрольной группы занимались по обычной программе, значения показателей изменились незначительно. В основном, изменения коснулись таких показателей, как: активная позиция в освоении педагогических практик других учителей, обновление способов педагогической деятельности, ориентированность на профессионально-культурный модус поведения, ценностное отношение к накопленным знаниям и опыту. Студенты осознают необходимость обновления способов педагогической деятельности и понимают, что образование нуждается в культурной личности учителя как воспитателя будущих поколений.

Качественный анализ полученных данных при проведении формирующего среза (2 контрольный срез), проиллюстрирован на рис. 2.

Рис. 2. Карта проявлений признаков организационно-педагогической культуры будущего учителя (экспериментальные группы).

понимания, согласия и соучастия поможет в решении педагогических задач; уверены в том, что только творческий подход к организации занятий способствует повышению мотивации будущих учителей и, тем самым, определяет их творческую заинтересованность в результатах обучения; четко представляют себе, что современный учитель должен постоянно саморазвиваться и совершенствоваться. Но, с другой стороны, они не умеют обрабатывать полученную информацию с позиций ценностного подхода, не всегда осознают ее ценность; не проявляют ценностного отношения к накопленным знаниям, наивно полагая, что их знания совершенны и не требуют углубления; не обладают способностью к культуросозданию; считают активную позицию в освоении педагогических практик других учителей необязательной; не осознают необходимости обновления способов педагогической деятельности; слабо ориентированы на профессионально-культурный модус поведения, думая, что они и так смогут овладеть учительской профессией.

Опытно-экспериментальная работа была выстроена на основе включения в программу образования (в экспериментальной группе) и применения на занятиях специально разработанных культурных ситуаций, ролевых диалогов. Студентам предлагалось творчески инсценировать различные ситуации, такие как: поведение в университете (колледже), в гостинице, в ресторане, на стадионе и т.д. Студенты адекватно реагировали на проявление любого рода бескультурья, пассивность и безразличие окружающих людей, нетерпимость к окружающим (особенно к пожилым и детям), безынициативность и пассивность в вопросах урегулирования конфликтов. В процессе анализа проигранных ситуаций, студенты внимательно и детально изучали ситуации и в результате они начинали понимать, что негативного результата можно было избежать, если бы: собеседники были более терпимы друг к другу, проявляли педагогическую толерантность, если бы участники действия, были ориентированы на профессионально-культурный модус поведения; стремились к изучению педагогических практик других учителей и, обогащаясь опытом, брали бы с них пример.

| По во просу | № | Содержание базовых характеристик (проявления) | Уровень проявления базовых характеристик организационно-педагогической культуры будущих учителей | | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|---|--|-----|----|------------------|-----|----|------------------|-----|----|------------------|-----|----|
| | | | Группа | 1 | | Группа | 2 | | Группа | 1 | | Группа | 2 | |
| | | | | чел | % | | чел | % | | чел | % | | чел | % |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Материал | 1 | Эффективность во взаимодействии согласия и соучастия | К _{г.1} | 14 | 50 | К _{г.2} | 16 | 58 | К _{г.3} | 14 | 49 | К _{г.4} | 15 | 53 |
| | | | Д _{г.1} | 14 | 50 | Д _{г.2} | 20 | 71 | Д _{г.3} | 14 | 50 | Д _{г.4} | 16 | 58 |
| | 2 | Педагогическая толерантность | К _{г.1} | 13 | 48 | К _{г.2} | 13 | 48 | К _{г.3} | 12 | 44 | К _{г.4} | 13 | 47 |
| | | | Д _{г.1} | 11 | 40 | Д _{г.2} | 13 | 45 | Д _{г.3} | 11 | 38 | Д _{г.4} | 15 | 52 |
| | 3 | Создание благоприятной организационной атмосферы взаимодействия | К _{г.1} | 13 | 45 | К _{г.2} | 13 | 46 | К _{г.3} | 13 | 45 | К _{г.4} | 13 | 48 |
| | | | Д _{г.1} | 11 | 40 | Д _{г.2} | 15 | 53 | Д _{г.3} | 11 | 39 | Д _{г.4} | 16 | 58 |
| | 4 | Высокая личная толерантность | К _{г.1} | 12 | 44 | К _{г.2} | 13 | 48 | К _{г.3} | 13 | 47 | К _{г.4} | 15 | 52 |
| | | | Д _{г.1} | 13 | 48 | Д _{г.2} | 17 | 61 | Д _{г.3} | 12 | 44 | Д _{г.4} | 18 | 63 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|--------------------|----|---|-----------|----|----|-----------|----|----|-----------|----|----|-----------|----|----|
| Методический | 3 | Современное историческое образование в обучении | $K_{r,1}$ | 11 | 40 | $K_{r,2}$ | 13 | 46 | $K_{r,3}$ | 12 | 44 | $K_{r,4}$ | 15 | 53 |
| | | | $D_{r,1}$ | 11 | 38 | $D_{r,2}$ | 13 | 55 | $D_{r,3}$ | 12 | 43 | $D_{r,4}$ | 16 | 38 |
| | 6 | Чтение авторитетными авторами | $K_{r,1}$ | 11 | 41 | $K_{r,2}$ | 13 | 47 | $K_{r,3}$ | 13 | 45 | $K_{r,4}$ | 13 | 48 |
| | | | $D_{r,1}$ | 13 | 45 | $D_{r,2}$ | 13 | 45 | $D_{r,3}$ | 13 | 45 | $D_{r,4}$ | 14 | 49 |
| | 7 | Активная оценка образовательных ресурсов | $K_{r,1}$ | 10 | 35 | $K_{r,2}$ | 11 | 40 | $K_{r,3}$ | 11 | 41 | $K_{r,4}$ | 13 | 46 |
| | | | $D_{r,1}$ | 12 | 42 | $D_{r,2}$ | 13 | 48 | $D_{r,3}$ | 11 | 40 | $D_{r,4}$ | 17 | 39 |
| | 8 | Образование современного детства | $K_{r,1}$ | 11 | 39 | $K_{r,2}$ | 13 | 45 | $K_{r,3}$ | 12 | 43 | $K_{r,4}$ | 15 | 54 |
| | | | $D_{r,1}$ | 13 | 48 | $D_{r,2}$ | 18 | 63 | $D_{r,3}$ | 14 | 49 | $D_{r,4}$ | 15 | 55 |
| Культурный | 9 | Творчество в образовании | $K_{r,1}$ | 8 | 30 | $K_{r,2}$ | 10 | 35 | $K_{r,3}$ | 12 | 42 | $K_{r,4}$ | 15 | 54 |
| | | | $D_{r,1}$ | 11 | 38 | $D_{r,2}$ | 20 | 71 | $D_{r,3}$ | 11 | 41 | $D_{r,4}$ | 17 | 39 |
| | 10 | Современная культура | $K_{r,1}$ | 7 | 25 | $K_{r,2}$ | 9 | 32 | $K_{r,3}$ | 11 | 38 | $K_{r,4}$ | 11 | 38 |
| | | | $D_{r,1}$ | 8 | 30 | $D_{r,2}$ | 15 | 52 | $D_{r,3}$ | 11 | 38 | $D_{r,4}$ | 17 | 39 |
| | 11 | Культурология (образование современного детства) | $K_{r,1}$ | 9 | 32 | $K_{r,2}$ | 11 | 38 | $K_{r,3}$ | 13 | 47 | $K_{r,4}$ | 15 | 54 |
| | | | $D_{r,1}$ | 11 | 39 | $D_{r,2}$ | 13 | 47 | $D_{r,3}$ | 13 | 45 | $D_{r,4}$ | 17 | 61 |
| | 12 | Современное образование | $K_{r,1}$ | 9 | 31 | $K_{r,2}$ | 13 | 46 | $K_{r,3}$ | 13 | 45 | $K_{r,4}$ | 13 | 48 |
| | | | $D_{r,1}$ | 11 | 38 | $D_{r,2}$ | 14 | 50 | $D_{r,3}$ | 12 | 42 | $D_{r,4}$ | 15 | 52 |
| Ступеньки (уровни) | 17 | Уровень развития современного образования | $K_{r,1}$ | 9 | 33 | $K_{r,2}$ | 13 | 46 | $K_{r,3}$ | 10 | 36 | $K_{r,4}$ | 12 | 42 |
| | | | $D_{r,1}$ | 11 | 38 | $D_{r,2}$ | 18 | 66 | $D_{r,3}$ | 11 | 38 | $D_{r,4}$ | 17 | 61 |
| | 18 | Обработка информации с помощью современных средств | $K_{r,1}$ | 8 | 29 | $K_{r,2}$ | 11 | 39 | $K_{r,3}$ | 12 | 42 | $K_{r,4}$ | 13 | 47 |
| | | | $D_{r,1}$ | 11 | 39 | $D_{r,2}$ | 13 | 48 | $D_{r,3}$ | 11 | 39 | $D_{r,4}$ | 15 | 52 |
| | 19 | Современная культура (образование современного детства) | $K_{r,1}$ | 8 | 27 | $K_{r,2}$ | 10 | 34 | $K_{r,3}$ | 14 | 50 | $K_{r,4}$ | 19 | 67 |
| | | | $D_{r,1}$ | 7 | 25 | $D_{r,2}$ | 18 | 65 | $D_{r,3}$ | 14 | 50 | $D_{r,4}$ | 19 | 67 |
| | 16 | Уровень развития современного образования | $K_{r,1}$ | 7 | 24 | $K_{r,2}$ | 10 | 35 | $K_{r,3}$ | 11 | 40 | $K_{r,4}$ | 13 | 45 |
| | | | $D_{r,1}$ | 6 | 22 | $D_{r,2}$ | 17 | 61 | $D_{r,3}$ | 9 | 33 | $D_{r,4}$ | 17 | 60 |

1. Бенин, В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный



аппарат педагогики. Екатеринбург, 1996. – 277 с.

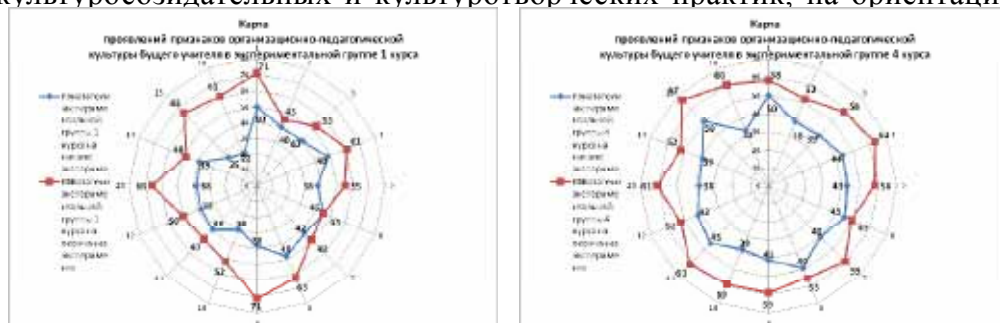
2. Жильцова, Е. И. Политическое и духовное развитие современного общества. Материалы у курсу «Человек и общество: основы современной цивилизации» [Текст] /Е. И. Жильцова, Э. Н. Егорова, И. Н. Сухолет / под. ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой. – М.: Просвещение, 1993. – 95 с.

3. Загвязинский, В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: АCADEMIA, 2001. – 205 с.

4. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике (междис-

Как видно из рис. 1, 2 в показателях экспериментальной группы на начало опытно-экспериментальной работы и на ее окончание наблюдаются значительные изменения.

В процессе организации и проведения экспериментальной работы нами была разработана специальная методика формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя. Данная методика включает в себя ряд методов и методических приемов, направленных на освоение культуросозидательных и культуротворческих практик, на ориентацию



студентов на профессионально-культурный модус поведения. На практических занятиях студентам экспериментальных групп Э₁ и Э₄ предлагалась к освоению специально разработанная программа ТРКС (творческое решение культуросозидательных ситуаций). С целью возможности оценить свои поступки и поведение других людей студенты в группах были поделены на 2 подгруппы: исполнители и эксперты. Исполнители являлись непосредственными участниками программы ТРКС, а эксперты выступали в качестве членов жюри. В соответствии с заданием студенты-исполнители составляли диалоги, участвовали в дискуссиях, диспутах, дебатах, в процессе которых обнаруживали примеры некультурного, а порой и недостойного современного высококультурного учителя, поведения. Студенты-эксперты замечали, что действия участников были несогласованными, неорганизованными; что участники не ориентированы на профессионально-культурный модус поведения. При вынесении экспертной оценки студенты-эксперты бурно выражали несогласие с ситуативным поведением исполнителей, указывали им на недостатки. Студенты посещали курс мини-лекций и семинары. Ситуации и сценки обыгрывались в большой аудитории с представлением независимой группы – зрителей. Ориентируясь на мнение студентов-зрителей, студенты-эксперты давали оценку, определяли оценочные суждения по той или иной культуросозидательной ситуации. Тем самым, во время таких творческих занятий происходило становление, «взросление», формирование личности будущего учителя, формирование его качеств, а именно организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Библиографический список

способности рассматриваются (например, В. Д. Шадриковым) как общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием деятельности, что может быть ориентиром для проектирования целей развития и воспитания в профильной школе [9].

В-третьих, различные подходы к содержанию понятия «*профессиональная компетентность*». Наши исследования показывают, что для целей обучения наиболее целесообразна трактовка этого понятия как готовности к профессиональной деятельности, включающая три блока – профессиональные знания, профессиональные умения (следующие из необходимости осуществлять профессиональные виды деятельности), профессиональные качества личности. Для проектирования целей обучения учащихся 9–10-х классов профильной школы таким ориентиром может служить профессиональная компетентность в той сфере, на которую ориентирован конкретный профиль обучения. Например, для технического профиля – это профессиональная компетентность будущего инженера, модель которой разрабатывается во многих исследованиях и в проектах стандартов высшего профессионального образования [3]. Отсюда следует, что важным условием профессионального самоопределения школьника, может быть так называемая *допрофессиональная компетентность* выпускника профильной школы, которая понимается нами как его готовность к будущей профессиональной деятельности; ее составляют учебная, психологическая, социальная и физиологическая готовность; она может формироваться в общеобразовательной школе вместе с формированием учебной деятельности учащихся, общую в основных своих структурах с профессиональной деятельностью средствами всех общеобразовательных дисциплин [1].

В-четвертых, исследования и положительный опыт *профильной дифференциации* обучения в старших классах общеобразовательной школы. В педагогических и методических исследованиях проблем профильной школы решаются задачи профессионального самоопределения выпускников средней школы и их интеграции в социум, определения содержания, методов и средств профильной ориентации в предпрофильной подготовке школьников; планирования целей профильного обучения и содержания (программ); выбора методов и *технологий обучения*. По отношению к обучению математике *традиционными методами* обучения являются его прикладная, профессиональная и региональная направленность, включение в обучение задач исследовательского характера, учебная экскурсия и учебный эксперимент, межпредметная интеграция с математикой двух и более дисциплин; они заключаются в использовании в обучении математических задач с соответствующим содержанием.

Среди *технологий обучения*, разрабатываемых и апробируемых в связи с разработкой активных методов обучения и экспериментальной работой по организации профильного обучения, наиболее известны технологии модульного и дифференцированного обучения, информационные технологии

циплинарный), Р. н/Дону. Изд. центр «Март», 2005. – 448 с.

5. **Персикова, Т. Н.** Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 224 с.

6. **Российская педагогическая энциклопедия** [Текст] /под. ред. В. Г. Панова. – М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 1993. – Т.1. – 608 с.

7. **Профессионально-культурное становление специалиста в образовательном процессе** [Текст] /отв. Ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 264 с.

8. **Федорова, С. Н.** Профессиональная культура педагога [Текст] / Педагогика // Научно-теоретический журнал. – 2006. – № 2. – С. 65-70.

9. **Шиянов, Е. Н.,** Котова, И. Б. Развитие личности в обучении [Текст] / Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: Академия, 2000. – 288 с.

УДК 371.3

Е. Е. Волкова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проведенный нами в ходе исследования анализ психолого-педагогических и методических исследований проблем профильной школы; имеющих педагогических и информационных технологий обучения математике, а также технологий профильного обучения, показывает, что последние относятся, как правило, к отдельным компонентом методической системы обучения математике (содержание и методы обучения), целостная технология их внедрения в учебный процесс обучения математике в профильной школе в настоящее время отсутствует.

В то же время для решения этой проблемы на современном этапе образования в отечественной психолого-педагогической науке и педагогической практике имеются определенные предпосылки.

Во-первых, это рекомендации Стратегии модернизации содержания общего среднего образования и стандарта образования о проектировании целей обучения в терминах *ключевых компетентностей* и в деятельностной форме [8].

Во-вторых, психологические исследования сущности *профессиональной деятельности*, где установлено, что психологической основой профессиональной деятельности является психологическая система деятельности с определенной структурой (мотивы, цели, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, подсистема профессионально важных качеств и способностей личности); профессиональные

целью формирование у учащихся некоторых умений, которые соответствуют умениям будущей профессиональной деятельности учащихся и на том или ином уровне входят в состав профессионально важных качеств личности специалиста т. е. допрофессиональной компетентности выпускника. Во-вторых, они согласуются с идеологией деятельностного подхода к обучению, т. к. учитель из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности учащихся, а технологический подход к обучению проявляется в явном выделении и проектировании последовательности действий учащихся (этапов) в проекте, деловой игре, исследовательской деятельности.

В то же время в этих технологиях основные требования технологического подхода к обучению выполняются лишь частично, а некоторые из них отсутствуют. Отсутствует: а) диагностическое целеполагание (проектирование образовательных целей, в частности, развития профессиональных умений и профессионально важных качеств личности, в действиях ученика или эталонах этих действий, которые можно надежно опознать); б) их дифференциация по уровням усвоения изучаемого материала (уровням учебной деятельности учащихся), которая учитывала бы возможности ученика в выполнении спроектированных действий; в) направленность на развитие у каждого ученика умения учиться самостоятельно.

С этих позиций для проектирования технологии профильного обучения математике нами выбрана технология обучения математике *на основе деятельностного подхода* О. Б. Епишевой, учитывающая все описанные выше требования к технологии обучения [4]. *Психологической основой* этой технологии, ее ключевой идеей и системообразующим компонентом всей методической системы обучения является деятельностный подход к обучению. Все основные положения данной технологии дедуктивно выведены из основной закономерности теории учебной деятельности – необходимости реализации в обучении для усвоения учеником любой единицы информации так называемого полного цикла УПД – учебно-познавательной деятельности ученика (восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение и систематизация любой подлежащей усвоению единицы информации); при этом уровни усвоения (и, соответственно, уровни учебной деятельности) ученика определяются степенью его продвижения в зависимости своих возможностей и способностей по этапам полного цикла УПД: 1-й – понял, запомнил, воспроизвел, решил одношаговую задачу, 2-й – применил усвоенное в стандартной ситуации, 3-й – применил обобщенные знания в нестандартной ситуации. Отсюда из него следуют и все особенности проектирования технологических процедур, определяющих учебную деятельность учащихся и управляющую деятельность учителя в учебном процессе.

Основные *технологические процедуры проектирования учебной деятельности учащихся*:

- 1) проектирование целей математического образования учащихся (учеб-

проектирования содержания профильного обучения, технология «*мозгового штурма*», метод проектов, развитие исследовательской деятельности учащихся, деловая игра, технология продуктивного обучения и сочетание этих методов, в частности, с использованием компьютера. Анализ этих технологий с позиций технологического и деятельностного подходов к обучению показывает, что не все они отвечают требованиям этих подходов.

Технологический подход к обучению, как подчеркивает М. В. Кларин, «ставит целью сконструировать учебный процесс, отпрываясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). В технологическом подходе к обучению выделяются следующие этапы: постановка целей и их максимальное уточнение с ориентацией на достижение результатов (этому этапу придается первостепенное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов» [5]. Результатом проектирования технологии обучения является, по словам В. М. Монахова, некоторая *модель* учебного процесса, продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Технология обучения предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом [6].

Деятельностный подход к обучению основан на основных положениях теории учебной деятельности, где показано: усвоение содержания обучения и развитие учащихся происходит не путем передачи ему некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности. Знания и умения приобретаются и проявляются только в деятельности, за умениями и навыками всегда стоят определенные действия по решению учебных задач, решаемых по определенным программам и с помощью тех или иных приемов их решения [4].

Наш анализ показывает, что, во-первых, профессиональная и учебная деятельность имеют общие структурные компоненты (цели и мотивы, программа деятельности, информационная основа деятельности и др.). Во-вторых, понятие профессиональной (следовательно, и допрофессиональной) компетентности включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения и навыки) составляющие, но и мотивационную, личностную, этическую, социальную и поведенческую; т.е. ориентацию на живые, личностные знания и способы деятельности; поэтому оно шире триады «знания, умения, навыки»; сам термин «профессиональная компетентность» имеет технологическое назначение – «действовать» [7].

Общий *вывод* из проведенного анализа имеющихся технологий обучения заключается в том, что все они (особенно, если используют компьютер), соответствуют общим целям профильного обучения. Во-первых, они имеют

задачи и конструирования приемов их решения. При этом отмеченные выше технологии профильного обучения в сочетании с использованием компьютера должны входить в методический инструментарий учителя по управлению учебной деятельностью учащихся.

Библиографический список

1. **Волкова, Е. Е.** Понятие «допрофессиональная компетентность выпускника школы как основа проектирования методики обучения в профильных классах. Актуальные проблемы профессионализации математического образования в школе и в вузе: С. научных трудов и методических работ, представленных на региональную научно-практическую конференцию / Под ред. М. И. Зайкина.– Арзамас: АГПИ, 2004. – С. 27–32.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.– 608с.
3. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.** Направление подготовки бакалавров, специалистов, магистров (040200 Социология). Проект. / Сост. УМС по социологии, социальной антропологии и организации работы с молодежью, УМО по классическому университетскому образованию – М.: МО и Н РФ. – 2005. – 26 с.
4. **Епишева, О. Б.** Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2003. – 223 с. (Б-ка учителя).
5. **Кларин, М. В.** Технологический подход к обучению // Школьные технологии. 2003. №5. С.3–22.
6. **Монахов, В. М.** Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
7. **Петров, А. П.** Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6–10.
8. **Стратегия модернизации содержания общего образования:** Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 67 с.
9. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

УДК 51: 37–3

Д. И. Юнусова

ИННОВАЦИИ В ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

На основе принятых законов «Об образовании», «Национальной программы по подготовке кадров» в Республике Узбекистан произошли коренные

ных, развивающих и воспитательных), их выражение в действиях ученика и дифференциация по уровням усвоения; содержательная конкретизация по содержательно-методическим линиям школьного курса математики; при этом учебные цели проектируются по категориям «знание», «понимание», «умения и навыки», развивающие – по категориям, соответствующим процессам полного цикла УПД, воспитательные – по категориям тех качеств личности, которые можно воспитывать средствами математики;

2) проектирование содержания учебной математической деятельности, особенностью которого являются: а) учебные задачи, полученные переводом всех образовательных целей в учебные задания для учащихся (в технологии выделены основные типы таких задач, которые дифференцируются по тем же уровням усвоения), и б) приемы их решения; овладение учащимися приемами учебной деятельности вырабатывает и совершенствует с возрастом умение ученика самостоятельно учиться, повышает уровень решения учебных и математических задач, тем самым влияя на качество знаний, изменяет общий стиль учебной деятельности учащихся;

3) проектирование технологических цепочек деятельности учащихся на разных этапах учебного процесса на основе выделения основных видов этой деятельности.

Основные технологические процедуры проектирования управляющей деятельности учителя:

а) комплексная диагностика готовности учащихся к учебной деятельности как один из критериев целеполагания и дозирования;

б) структурирование учебного процесса, адекватного структуре учебной деятельности учащихся;

в) выбор инструментария управления учебным процессом, обеспечивающим спроектированную учебную деятельность учащихся (в том числе, систем учебных задач и приемов их решения, методов контроля и коррекции усвоения); в «поле» этого выбора входят как традиционные методы, средства и формы управления учебным процессом по математике, полученные их совершенствованием на основе деятельностного подхода к обучению, так и современные технологии, имеющие ту же концептуальную основу;

г) проектирование технологических цепочек деятельности учителя на основе выделения ее основных видов в учебном процессе и выбранного методического инструментария.

В гипотезу нашего исследования входит предположение о том, что для профильного обучения математике оптимальным является использование этой технологии для проектирования (на основе выявления особенностей учебной деятельности учащихся профильных классов по усвоению математического содержания данного профиля обучения) дифференцированных целей такого обучения (выраженных в терминах допрофессиональной компетентности), для их перевода в адекватные математические и учебные

рациональной, активной, целеустремленной и результативной деятельности каждого студента по овладению учебной информацией и ее использованию.

Возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому, что наряду с традиционными функциями педагога в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции как прогнозирование, проектирование и организация активной учебной деятельности. Поэтому при подготовке будущих учителей эффективность обучения во многом зависит от освоения и внедрения инновационных методов педагогических технологий, которые ориентированы на обучающего и обучаемого.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях образования определяется рядом обстоятельств:

– происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа;

– усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения;

– происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств;

– вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности [5, с. 450].

В настоящее время в учебный процесс ВУЗов, в том числе и педагогических, активно внедряются наряду с традиционными методами, инновационные методы обучения. Повышение эффективности подготовки специалистов на основе внедрения новых прогрессивных, а именно активных, форм и методов обучения - важная задача, стоящая перед педагогами.

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения-содержания, форм, методов. Стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности умения. Данное направление реализуется эффективно через личностно-ориентированные технологии обучения. «Фундаментальная идея этой технологии состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального

изменения в системе образования. Реформирование образовательной системы поставило перед учеными-методистами и педагогами широкий круг задач по определению объема обучаемых предметов, их содержания с учетом принципов - научности, непрерывности, преемственности, доступности и методики преподавания на основе информационных и педагогических технологий.

В условиях разнообразия видов непрерывного образования, различий в контингентах учащихся назрела необходимость в разработке методической работы учителя ориентированной на специфику школ, лицеев и профессиональных колледжей. Исходя из этого, перед педагогическими вузами поставлена задача по подготовке «учителей с высоким мировоззрением, нравственной воспитанностью, высоким патриотизмом и развитым экономическим мышлением, творческой активностью и предприимчивостью» [1, с. 35].

Структурирование процесса обучения в педагогическом вузе определяется его спецификой, обусловленной целями профессиональной подготовки студента. Достижение этих целей студентами является сложным процессом, который должен быть адекватен идеям современных педагогических концепций. Поэтому структурирование вузовского обучения необходимо осуществлять, учитывая его характер как процесса познания, личностную направленность и цели профессиональной педагогической подготовки студентов. В. И. Данилова [2] представляет решение этой проблемы перспективным в рамках системного подхода, в соответствии с ведущими принципами которого основные компоненты процесса обучения могут быть иерархически упорядочены с учетом поставленных дидактических целей. Рассмотрение их в единстве с личностно-ориентированными элементами учебного процесса позволит обеспечить соответствующую направленность обучения предложить способы его структурирования, адекватные специфике педвуза. Наибольший эффект дает комплексное структурирование, в результате которого образуются интегративные взаимосвязи между целевыми, стимулирующе – мотивационными, операционно – деятельностными, контрольно – регулировочными, рефлексивными компонентами дидактической структуры. Для вузовского обучения такие взаимосвязи устанавливаются в результате использования специальных приемов резюмирования, организации самоподготовки и ролевого обучения.

Целью современного образования является дальнейшее развитие исторически сложившейся педагогической системы на основе создания условий для формирования профессионально компетентной, социально активной, творчески самостоятельной личности педагога. В. Л. Шатуновский [7] конкретизируя некоторые аспекты педагогической деятельности утверждает, что процесс обучения в вузе необходимо рассматривать как многогранную и взаимообусловленную деятельность студентов и преподавателей, направленную на отбор, систематизацию и представление учебной информации преподавателем; восприятие, осознание, переработку и овладение этой информацией студентами; организацию преподавателем самостоятельной, сознательной,

сборник тестов. Все они созданы на основе модульной программы курса, которая состоит из 17 модулей.

Применение модульной технологии помогает решать такие дидактические вопросы как: оптимизация структуры учебного материала, планирование учебного процесса, управление познавательной деятельностью, управление учебным процессом, диагностика, прогнозирование, проектирование обучения.

С помощью систематического контроля устанавливается обратная связь, необходимая для обнаружения и разрешения возникающих проблем. В модульном обучении данная обратная связь предназначена для определения и оценки достижений студентов в изучении запланированных учебных целей; установления причин низких результатов обучения; оценка хода учебного процесса и выработка корректирующих действий по устранению недостатков.

Для определения и оценки достижений студентов используются устный, письменный, тестовый или комбинированный контроль.

Анализ литературы по проблеме оценки успешности обучения студентов показывает отсутствие единства в выборе критериев успешности. Как отмечает Н. Е. Чеботарева [6], наиболее часто в качестве таковых используются:

- коэффициент усвоения знаний, умений и навыков, который определяется отношением числа правильно выполненных заданий к общему числу существенных операций (В. П. Беспалько);
- время выполнения заданий (тестовых форм);
- темп усвоения знаний, умений;
- темп продвижения в обучении;
- показатель изменения результативности (И. П. Подласный);
- рейтинг (М. П. Панин).

В результате своих исследований ученый–педагог утверждает, что комплекс тестовых заданий, составляющий основное звено модульно-рейтинговой технологии оценки достижений студентов, целесообразно строить на основе создания тестов разных уровней сложности, прошедших проверку на надежность, валидность, точность, дискриминативность. Но, когда речь идет о подготовке учителей, мы не можем ограничиваться только тестовым контролем.

Устный контроль по модулю позволяет студенту показать умение правильно выражать свои мысли, подтверждая их фактами и примерами, что немаловажно при формировании будущего учителя, а преподавателям за счет дополнительных вопросов определить глубину знаний, уровень творческого мышления, способность самостоятельного суждения студента.

Контроль в виде письменных работ применяется обычно по нескольким модулям и обязательно при итоговом контроле знаний, умений и навыков студентов. Письменное изложение знаний студентами осуществляется и во время выполнения лабораторных работ, домашних заданий, конспектов по

контроля к развитию, от управления к самоуправлению» [4, с. 64]. Специфика курсов «Методика преподавания математики», «Современные технологии обучения математики» позволяет широко использовать технологию деловые игры.

Деловые игры являются одним из эффективных активных методов подготовки квалифицированных кадров, с помощью которого можно обеспечить взаимосвязанную последовательность ситуаций, близких к реальным, происходящих в педагогической деятельности.

На основе метода конкретной ситуации вырабатываются умения и навыки самостоятельной работы, такие как: индивидуальное и групповое принятие решения поставленных задач. Такого рода способности крайне необходимы в педагогической деятельности учителя, поскольку ему непрерывно приходится принимать нестандартные решения, вызванные изменениями процесса обучения. Метод конкретной ситуации развивает у студентов широту и гибкость мышления, помогает научить их умению рационально использовать информацию, самостоятельно анализировать факты, чувствовать ее, критически рассматривать различные точки зрения, обсуждать и защищать собственную позицию, быть готовым к применению различных средств и методов, находить оптимальные решения вопросов [3].

При подготовке учителей математики деловые игры способствуют интеграции педагогических, математических и методических дисциплин, приобретая комплексный характер. Этим заметно повышается подготовка студентов к педагогической практике и в дальнейшем к педагогической деятельности. Показателем эффективности формирования педагогических, инновационно-методических навыков и функций у будущего учителя на основе деловых игр могут выступать следующие критерии:

- мотивация к освоению профессиональных и инновационных знаний;
- познавательная активность;
- творческий подход к педагогическим ситуациям;
- преобладание инновационных методов в авторских проектах;
- исследовательский подход при решении педагогических проблем;
- развитость навыков сотрудничества и чувства коллективной ответственности;
- развитость презентационных умений и навыков;
- самооценка и взаимооценка;
- развитость коммуникативных умений и навыков;
- развитость навыков и умений проектирования уроков и управления процессом обучения.

С 2002 г. в процесс обучения курса «Алгебра и теория чисел» в Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами внедряется модульная технология обучения. На сегодняшний день завершена подготовка учебно-методического комплекса: учебник, задачник, сборник самостоятельных работ с описаниями решений 0-варианта всех заданий,

Библиографический список

1. **Республика** Узбекистан. Национальная программа по подготовке кадров / Высшее образование. Сборник нормативных документов.– Ташкент: Шарк, 2001. – С.18–52.
2. **Данилова, В. И.** Дидактическое структурирование процесса обучения студентов в педагогическом вузе / В. И.Данилова // Автореф. дис....канд. пед. наук. – Пермь, 2003.– 22 с.
3. **Змиевская, Е. В.** Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов / Е. В.Змиевская // Дисс....канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 169 с.
4. **Педагогические** технологии: Учебное пособие для студентов пед. спец. / Под общ. ред. В. С. Кукушина.-М.:ИКЦ «МарТ»; – Ростов н/Д: изд.центр «МарТ», 2006.–336 с.
5. **Сластенин, В. А.** Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. **Чеботарева, Н. Е.** Модульно-рейтинговая технология оценки учебных достижений студентов как фактор повышения успешности обучения / Н. Е. Чеботарева // Автореф. Дис.... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 25 с.
7. **Шатуновский, В. Л.** Теория и практика разработки дидакто-методического обеспечения процесса обучения студентов общеинженерным дисциплинам / Шатуновский В.Л. // Дис. ...докт пед. наук. – М.:МГПИ. – 1989.-304с.
8. **Юнусова, Д. И.** Модульная технология обучения математики / Д. И. Юнусова // Вестн.КК Отд.АН Респ. Узб. – 2001. – № 5. – С.114–116.

темам заданным на самостоятельное изучение по модулю и в написании реферата-отчета обобщающего знания, умения и навыка студента по изученному модулю.

Входящий и выходящий контроль модуля проводится в виде тестового контроля. Некоторый выходящий контроль модуля может послужить входящим контролем для следующего модуля. Или же входящий контроль в зависимости от содержания нового модуля состоит из отобранных заданий нескольких выходящих контролей предыдущих модулей [8].

Внедрение педагогических технологий в учебный процесс педагогического университета дает положительные результаты не только в предметной подготовке, но и в методической подготовке будущих учителей математики к инновационной педагогической деятельности, что имеет большее значение.

Успех послевузовской педагогической деятельности зависит от профессиональной готовности выпускников к нему. Понятие готовности к послевузовской профессиональной деятельности в качестве учителя математики - явление многоаспектное. Можно рассматривать ее социальные, психолого-педагогические, математические и др. стороны. В нашем исследовании рассматривается инновационно-методический аспект подготовки студентов педагогических высших учебных заведений к послевузовской профессиональной деятельности.

В ходе проведенных нами исследований установлено, что проблема организации исследовательской, творческой, инновационно-методической деятельности студентов педагогического университета в процессе их профессиональной подготовки является актуальной. Ее актуальность определяется потребностью общества в специалистах, способных к самостоятельности, инициативности и творчеству, к профессиональной мобильности, необходимостью развития каждой личности, ее индивидуальных особенностей, личностной значимостью для специалистов в их будущей профессиональной деятельности. Подтверждена необходимость и возможность решения данной проблемы с позиций целостного, системного, деятельностного и инновационного подходов.

Определены роль и место исследовательской, творческой, инновационно-методической деятельности в системе профессиональной подготовки студентов направления «Математика-информатика». Большое значение отведено учебно-исследовательской, творческой, инновационно-методической деятельности в процессе изучения курсов «Алгебра и теория чисел», «Методика преподавания математики», «Современные технологии в обучения математики».

Разработана методика организации процесса изучения курса «Алгебра и теория чисел» на основе модульной технологии, которая внедрена в практику обучения с помощью созданного учебно-методического комплекса состоящего из учебника, задачника, сборников самостоятельных работ, тестовых заданий.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 31

И. А. Малашихина, А. Н. Харечкин

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ И ВОЕННЫХ ГИМНАЗИЙ В ИСТОРИКО – ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Официальные документы содержат общие для кадетских корпусов положения, регламентирующие их деятельность как образовательной системы военного ведомства. Управление кадетскими корпусами на государственном уровне осуществлялось путем издания утвержденных приказов, указов, постановлений, циркуляров, которые имели законодательный характер и предписывали кадетским корпусам соблюдать и выполнять все их положения. При этом «действительный успех выполнения издаваемых вообще постановлений, – подчеркивалось в Положении о кадетских корпусах, – существенно зависит от качества исполнителей; в деле же воспитания юношества – от личных достоинств; знание, усердие и добросовестность каждого из руководителей и наставников будут: представлять коренное условие плодотворности применения на практике данной регламентации».

Педагогическая ценность их заключается, прежде всего, в четком определении нормативных (государственных) целей рассматриваемого явления (создание кадетских корпусов, организация жизни, быта, кадрового состава; регулирование учебно-воспитательного процесса и т. д.) и принципов их реализации.

В 1826 г. был образован организационный комитет под руководством генерала К. И. Оппермана. Целью комитета было подробное рассмотрение организации учебной работы во всех существовавших тогда военно-учебных заведениях и проектирование для них единого учебного плана. Результатом работы комитета стали проекты Общего Положения и Устава для военно-учебных заведений, которые были высочайше утверждены Императором Николаем I в апреле 1830 г. Устав подробно определял цель учреждения, состав заведений, порядок внутреннего их управления и устройства по частям: воспитательной, учебной, фронтовой, медицинской и хозяйственной, а также, правила приема и выпуска воспитанников [1; 3; 9].

По Уставу 1830 г. цель умственного образования кадетских корпусов состоит в том, чтобы, «побуждая собственную деятельность ума учащихся, изоощряя их умственные способности, довести их до той степени знаний, которая признана нужною, сообразно с целью воспитания вообще и с развитием в них твердого убеждения в пользу образования как источника гражданских

Протоколы и циркуляры по военно-учебным заведениям часто публиковались в «Педагогическом сборнике» Н. Весселя и «Русском педагогическом вестнике», издаваемом Н. Вышнеградским и П. Гурьевым.

Так, в журнале «Русский педагогический вестник» за 1858 г. дается обзор по всем ведомствам правительственных постановлений и распоряжений по учебной части и по воспитанию вообще в военно-учебных заведениях, за последние месяцы 1857 г. и за январь 1858 г.

С преобразованием кадетских корпусов в военные гимназии появляются соответствующие приказы: «устройство... военных гимназий согласовать с современными требованиями педагогики, как по воспитательной части, так и по учебной, допустив к воспитательным должностям военные и гражданские чины, которые имеют надлежащее образование, и по возможности необходимо улучшить их служебное положение, по сравнению с прежним» [2; 9].

В 1863 г. было образовано Главное Управление военно-учебных заведений (ГУВУЗ), с целью упорядочения управления военно-учебными заведениями. В 1869 г. к общему составу ГУВУЗа присоединился Педагогический комитет, с целью координации, обобщения учебной, воспитательной, методической деятельности учебных заведений.

В 1864 г. в структуре ГУВУЗа, был учрежден Педагогический музей, целью которого было «служить постоянно выставкой образцов учебных пособий, снабжать таковыми для временного пользования, как военно-учебные заведения, так и войсковые части, находящиеся в Петербурге, и содействовать изданию чтений для солдат» [4; 9; 12].

С преобразованием кадетских корпусов в военные гимназии было издано Положение о военных гимназиях (1869 г.). При этом Император Высочайше повелел «исключить из него все правила, долженствующие составлять предмет общих и частных инструкций и служащие лишь развитием законоположения». «Таковы правила, – сказано далее, – подвергаются часто изменениям не вследствие тех условий, которые влекут за собой изменения в законодательстве, а вследствие указаний опыта, новых открытий в науке, или, усовершенствований в искусстве и ремеслах, а потому и само изменение этих правил, может быть делаемо совершенно независимо от общего хода законодательства» [6; 7; 11].

22 июля 1882 г. Император Александр III издал Указ о переименовании всех военных гимназий в кадетские корпуса и «Высочайше повелел, чтобы заведения эти продолжали руководствоваться действовавшими тогда постановлениями, впредь до изменения их в законодательном порядке» [11, с. 124–125].

В силу изменения системы военной кодификации того времени, в постановления о военных гимназиях не вошли программы преподававшихся в них учебных предметов и подробные правила для устройства внутреннего порядка, производства экзаменов, приема и сдачи заведений. В книге Сво-

и общественных добродетелей». Для этого ставилась задача «постепенно развивать умственные способности учащихся и сообщать им основательное знание истин веры и общеобразовательных предметов, необходимых для дальнейшего специально военного их образования и предстоящей им впоследствии служебной и житейской деятельности». В «Положении для постоянного определения оценки успехов в науках», Высочайше утвержденном 8 декабря 1834 г. подчеркивалась необходимость адекватного оценивания успешности в обучении: «Успехи воспитанников в науках проистекают: или от простого страдательного понимания, или от прилежания, или от сильного развития умственных способностей, а, следовательно, и должны быть оцениваемы сколько можно приблизительно к тому образом» [2; 7; 11].

Положением 1836 г. преподавателям кадетских корпусов были дарованы такие права и преимущества, которые открывали для военно-учебного ведомства широкую возможность привлечения на постоянную службу в эти заведения лучших педагогических деятелей того времени. Это Положение, несомненно, способствовало успеху тех мер, которые принимались в кадетских корпусах как для более правильной постановки учебного курса, так и для постепенного усовершенствования способов обучения воспитанников.

В 1848 г. было издано «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений» с подробными указаниями относительно «духа, цели, направления, методов и объема нравственно-умственного воспитания в военно-учебных заведениях». Наставление это удостоилось Высочайшего утверждения и, следовательно, получило силу закона. Подробно рассмотрев и утвердив его, Император Николай Павлович, собственноручно наложил такую резолюцию: «Желать должно, чтобы все было хорошо понято и всеми выполнено не из послушания одного, а с убеждением» [10, с. 11].

Анализ официальных источников позволяет заключить, что характер процесса развития системы военного образования внимательно отслеживался на самом высоком уровне. Это находило отражение в своевременных постановлениях и рекомендациях. Так, в 1857 г. в Отчете Совета о военно-учебных заведениях было отмечено, что при весьма способных и достойных преподавателях, новое поколение воспитанников стало гораздо образованнее своих воспитателей. Как определенная реакция на такое положение дел по повелению Императора было составлено «Соображение об улучшении быта воспитателей».

В 1859 г. был издан второй полный Свод Законов по военно-учебному ведомству, в котором подробно излагалась организация всех существующих тогда военно-учебных заведений.

Обозрению правительственных постановлений, распоряжений, законов и т. п., в которых отражался официальный процесс становления и развития кадетских корпусов и военных гимназий, много места уделяют журналы и газеты того времени. В основном, суть всех официальных источников излагалась в протоколах заседаний и циркулярах по военно-учебным заведениям.

обязаны заниматься преимущественно подготовительными упражнениями;

5. Ввиду правильного военного воспитания усилить физические упражнения кадет и принимать все меры к постепенному утверждению в них основных начал воинской дисциплины и нравственных качеств, необходимых будущему офицеру;

6. Сохранить в кадетских корпусах общеобразовательный учебный курс в прежнем его составе.

В 1886 г. было утверждено «Положение о кадетских корпусах». В нем твердо и определенно устанавливались «в закон основные цели и общее направление воспитания и обучения кадет, которые должны служить исходным началом для правильного развития всей учебно-воспитательной деятельности кадетских корпусов, призванных готовить верных и надежных слуг Престолу и Отечеству» [11, с. 222]. Подчеркивалась необходимость развивать в каждом из кадетов «физические и душевные способности, правильно образовывать характер, глубоко укоренять благочестие и верноподданнический долг и твердо упрочивать задатки тех нравственных качеств, кои имеют первенствующее значение в воспитании будущего офицера»... [11, с. 148]

В новый закон о кадетских корпусах вошли и все те частные дополнения к существовавшим законоположениям, необходимость которых была подтверждена почти двадцатилетним опытом применения их в бывших военных гимназиях.

В этом же 1886 г. опубликовано «Положение, штат и инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов», в 1889 г. – «Наставление для строевого обучения, физических упражнений и вообще внеклассных занятий», в 1903 г. – «Правила о приеме в кадетские корпуса».

Положением 1907 г. был определен круг обязанностей директора, инспектора классов, учителей и офицеров-воспитателей, а также установлена система деления воспитанников по ротам и отделениям, деятельность педагогического и хозяйственного комитетов и других организаций в деятельности кадетских корпусов [7].

К официальным источникам на уровне отдельного военно-учебного заведения относятся приказы директора, постановления педагогических комитетов, памятки, заповеди или правила поведения отдельного кадетского корпуса или военной гимназии. Необходимо подчеркнуть, что все приказы директоров, все постановления педагогических комитетов четко исполнялись должностными лицами и преподавательским составом заведения, несмотря на то, был ли данный приказ или постановление подтверждены или одобрены на более высоком уровне. Это объяснялось исключительной ролью директора в управлении своим заведением.

Например, в 1783 г. на должность директора Шляхетского кадетского корпуса был назначен генерал-майор П. И. Меллисино. По делам управления корпусом новый директор пользовался большой самостоятельностью: определение кадет зависело прямо от него, он сам предоставлял доклады и

да военных постановлений указано было, что такие программы и правила определяются особыми инструкциями.

В 1882 г. были изданы Программы для кадетских корпусов. В основе их лежал материал, принятый в военных гимназиях. Было увеличено время на Закон божий и сокращены требования в изучении математики, географии, русского языка. Некоторыми членами комиссии по пересмотру учебного плана и программы, созданной в 1882 г., даже предлагалось снять русский язык как специальный предмет на том основании, что ученики и так владеют им в совершенстве и с помощью его оцениваются результаты всего курса. Наоборот, иностранному языку должно отводиться основное время в занятиях [1; 3; 7; 9]. Такое мнение не было поддержано, хотя оно и повлияло на некоторое сокращение недельных часов по русскому языку.

В 1882 г. правительство приступило к разработке проекта нового Положения о кадетских корпусах, причем приняты были во внимание все прежние постановления о военно-учебных заведениях, изданные с 1830 г. Основными источниками вновь проектируемых постановлений о кадетских корпусах послужили: действовавшие с 1866 г. законоположения об этих заведениях (бывших военных гимназиях), со всеми изменениями и дополнениями, объявленными в приказах по военному ведомству того времени; изложенные в Докладе Военного Министра 30 мая 1882 г., главные основания необходимых преобразований в военно-учебных заведениях.

Особенное внимание в докладе обращено на то, что воспитанники военных гимназий, получая в них общее образование и воспитание, недостаточно подготавливались к переходу в военные училища, которые прямо предназначались для основательной подготовки строевых офицеров в войска. В виду этого соображения, тогда же было признано необходимым дать кадетским корпусам такое устройство, которое вполне соответствовало бы назначению их, как заведений, всесторонне подготовляющих своих воспитанников к переходу в военные училища.

Для достижения этой цели, при разработке проекта нового закона о кадетских корпусах были приняты следующие основные положения:

1. На должности воспитателей в этих заведениях назначать исключительно офицеров, удовлетворяющих требованиям как по нравственным качествам и полученному образованию, так и по служебному опыту;

2. Сохранив в корпусах деление воспитанников на возрасты, присвоить им наименование рот и назначить в каждую из них ротного командира из числа более опытных наставников, который обязан направлять служебную деятельность отдельных офицеров-воспитателей вверенной ему роты, а также заведовать ее имуществом;

3. Подготовительное строевое обучение кадет следует возложить на отделенных офицеров-воспитателей, под руководством ротных командиров;

4. В летний период времени выводить кадет двух старших классов, в составе строевой роты, в лагерь, где под руководством ротного командира они

корпуса» или «Заветов генерала Адамовича своим кадетам».

Предметом особого внимания традиций являлась честь корпуса и охрана его репутации, в связи с чем проступки, бросающие пятно на корпус, карались особенно строго. В них отражались характерные особенности, присущие кадетам конкретного корпуса.

Однако при различии корпусов существовали традиции, общие для всех, за соблюдением которых бдительно следила кадетская иерархия любой структуры. Основной общей традицией являлось подчинение младших кадет старшим. Этим отрабатывались главные принципы военной организации: умение отдавать приказы и выполнять их. Подчинение требованиям старшего кадета считалось законом чести, но и старший не мог отдать необоснованный приказ, в особенности, тот, который унижал достоинство младшего. За этим следили старшие кадеты, а за всеми ними – выпуск. Любая несправедливость, не говоря уже об издевательствах и оскорблении, каралась самым жестоким образом.

Изучение официальных документов отдельных корпусов может дать интересный материал для сопоставительного анализа и выводов о наибольшей педагогической целесообразности тех или иных способов решения учебных и воспитательных задач.

Система обучения и воспитания в современных кадетских корпусах, безусловно, должна выстраиваться с учетом этих уважаемых каждым кадетом традиций.

Таким образом, в официальных документах в четкой и лаконичной форме законодательно закреплены цели, принципы, основные направления жизнедеятельности системы кадетских корпусов и военных гимназий.

Библиографический список

1. **Алпатов, Н. И.** Организация учебно - воспитательного процесса в дореволюционной школе интернатного типа (из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России). – М., 1958.
2. **Аурова, Н. Н.** Кадетские корпуса в России (XVIII – середине XIX в.) // Педагогика, – 1998. – № 5 – С. 91–98
3. **Богданов, С. В.** Развитие теории и практики подготовки офицерского состава в военной школе дореволюционной России второй половины XIX – начала XX веков: Дис. ... учен. степени д-ра ист. наук. – М., 1991.
4. **Ваулин, А. М.** К вопросу о воспитании в кадетских корпусах // Офицерская жизнь. – 1910, № 212, 213.
5. **Вессель, Н. Х.** Военные училища и военные гимназии // Педагогический сборник. – СПб. – 1867, № 1. – С. 77–131.
6. **Висковатый, А. В.** Краткая история Первого кадетского корпуса. – СПб., 1832.
7. **Жесткова, М. Н.** История кадетских корпусов и военных гимназий в России // Дис. ... учен. степени кан-та ист. наук. – М., 1944.

получал Указы на свое имя. Вскоре после вступления на должность Меллисино предоставил Императрице Екатерине II Проект преобразования корпуса, в виду увеличения его состава и введения необходимых улучшений, как в воспитании, так и в обучении кадет. Особое внимание в проекте обращается на нравственное воспитание кадет Шляхетского кадетского корпуса. В 1874 г. он был утвержден Императрицей.

В 1857 г. в результате анализа отчетов директоров корпусов, инспекторов классов и главных наблюдателей о замеченных недостатках в устройстве учебной части появилось Распоряжение, касающееся внутренней организации военно-учебных заведений: «об изменении, в некоторых частях, установленного для кадетских корпусов учебного плана», следствием которого были положительные изменения во многих кадетских корпусах. Например, во 2-м Кадетском корпусе классные занятия были перенесены на утро, с целью предоставления кадетам послеобеденного времени для самостоятельной работы и отдыха.

С 1863 г. в «Педагогическом сборнике» печатались протоколы заседаний педагогического комитета 2 Кадетского корпуса (директор Г. Г. Данилович), в которых подробно обсуждались все внутренние вопросы по учебно-воспитательной части корпуса. А в 1865 г. в официальной части этого журнала были помещены выработанные комитетом Правила, определяющие обязанности дежурных воспитателей корпуса, подробное распределение всех занятий в течение недели, а также результаты обсуждения некоторых частных вопросов из внутренней жизни данного заведения [7; 11].

Изучение источников показало, что управление кадетским корпусом на уровне отдельного заведения играет важную роль в организации не только учебного, но и в особенности воспитательного процессов. Особенную значимость при этом имеют традиции, правила поведения, заповеди, сознательно поддерживаемые в каждом корпусе. Кадетские традиции - это передающиеся от поколения к поколению кадет и сохраняющиеся длительное время в кадетской среде общественные и воинские ценности, правила и нормы поведения. Традиции возникали в недрах кадетской среды. Но помимо них существовали официальные традиции кадетских корпусов. Это, прежде всего корпусные праздники, процедура проведения которых была у каждого корпуса своя (как и меню праздничного обеда), торжественные построения и марши по улицам города, храмовые праздники и дни поминовения, церемония прибавления знамени к древку, публичные концерты и спортивные выступления и пр. У каждого корпуса был свой цвет погона и его маркировка, свой девиз, выпускной жетон (нагрудный знак). Некоторые корпусные традиции смыкались с кадетскими, что особенно ярко проявилось в так называемых кадетских заповедях. Их авторами могли быть кадеты, воспитатели, даже сам директор. Авторство в данном случае значения не имело, лишь бы данное правило соответствовало общему настрою и разделялось кадетской средой. В наиболее полном виде эти заповеди существуют в виде «Правил Русского

педагогами, что позволяет расширить границы научного знания, обогащать представления общества о его прошлом, в том числе и в сфере спортивной педагогики.

Физическая культура – продукт развития определенных исторических условий. В истории человеческого общества не существовало времен, народов, которые бы не имели хотя бы в самой элементарной форме физического воспитания. Состояние и уровень развития физической культуры на том или ином этапе зависит от ряда условий: географической среды, условий труда, быта, условий жизни и уровня развития производительных сил, экономических и социальных факторов.

История физического воспитания в Оренбуржье начинается с XVIII в., когда в гарнизонных школах стали изучать военно-прикладные дисциплины. Именно они положили начало распространению грамотности и обучению военному делу нижних чинов крепостных гарнизонов.

Оренбург, основанный в 1743 г. как форпост России на границе Европы и Азии, сыграл в XVIII и XIX вв. большую роль в установлении и развитии дипломатических, торговых, военных, культурных и научных отношений России с народами Средней и Центральной Азии. Особа значима просветительская роль Оренбурга в развитии грамотности приграничного населения, приобщении его к российским и европейским культурам, создании системы образовательных учреждений, подготовке педагогических кадров [2].

Географическое положение Оренбурга обусловило его первостепенную роль в деле распространения влияния России на территорию Средней Азии; в городе вплоть до 1881 г. находилась резиденция главных военных начальников Оренбургского края. С момента создания губернии и в последующие годы в регионе присутствовал значительный воинский контингент, наличие которого требовало создания и поддержания в работоспособном состоянии сети образовательных учреждений соответствующей направленности.

В силу приграничного расположения с оборонительной функцией, авторитета Оренбургского казачьего, Уральского войск, внимание властей Оренбуржья к вопросу физического воспитания было обусловлено необходимостью подготовки резервов для армии.

В 1825 г. основано первое среднее учебное заведение – «Неплюевское военное училище», в которое был открыт доступ детям киргизов Зауральской орды. В 1844 г. оно преобразовано в Оренбургский Неплюевский кадетский корпус.

Изобилие и разнообразие наук, преподававшихся в корпусе (русский язык, всеобщая история, арифметика, гимнастические упражнения, артиллерия, фортификация и проч.), объясняется тем, что кадетский корпус был единственным тогда воспитательным (военно-аристократичным) заведением, которое должно было подготавливать к службе не только военной, но и гражданской [3].

Реформы 60-х годов XIX века не могли не коснуться всех сторон

8. **Зайончковский, П. А.** История дореволюционной России в дневниках и воспоминаниях. – М., 1976. – Т. 1.
9. **Крылов, В. М.** Кадетские корпуса и российские кадеты. – СПб., 1998.
10. **Курмышов, В. М.** Воспитание в кадетских корпусах России (анализ педагогического опыта) 1882–1917 гг.: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997.
11. **Леман, А. И.** Очерки кадетской жизни. – СПб., 1888.
12. **Фисенков, С. Я.** Из быта кадетских корпусов // Педагогический сборник. – 1914, № 1. – С.59–68.
13. **Шевелев, А. Н.** Система мужского дворянского воспитания в России XVIII – XIX веков в педагогике кадетских корпусов // История педагогики сегодня. – СПб., 1998. – С. 95–119.

УДК 7 а (С 173)

И. В. Карцева

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОРЕНБУРЖЬЕ В XIX В.

Актуальность исследования. С развитием образования связывается будущее любой страны. Оно все более выступает как субъект модернизации общества, так как в процессе общественного развития образование является основным фактором накопления, передачи и развития интеллектуального и духовного потенциала человечества.

Образование и культура – две стороны единого процесса антропо- и социогенеза. Их гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, передачу, усвоение и потребление ценностей.

В условиях продолжающегося процесса демократизации и реформирования нашего общества отмечается возрастание интереса к проблемам культуры. Выход из кризиса, поиск новых путей развития, дальнейший прогресс, формирование нового общественного сознания связывается с возрождением и дальнейшим развитием культуры. Активно разрабатываются философские, социологические, экономические, исторические аспекты культуры в республиках и регионах бывшей советской страны. Исследователи стремятся выявить, потенциал культуры, ее внутренние резервы в системе образования, возможности активизации в развитии личности и ее культуры. При этом большое внимание уделяется исследованию проблем физической культуры, как неотъемлемой части жизни человека, как части его общей культуры и истории, ценности которой являются весьма действенными в становлении личности.

Научный поиск может быть успешным лишь в том случае, когда он опирается на почву, подготовленную предшественниками, когда ошибки и приобретения спортивной науки учитываются и анализируются спортивными

Оренбургские женские гимназии были созданы в 1868 г. в результате преобразования женских училищ первого и второго разрядов. Женские гимназии – средние учебные заведения с семилетним сроком обучения, по уставу бессловные, но фактически доступны только привилегированным слоям населения.

В основе процесса физического воспитания в женских гимназиях Оренбуржья лежал принцип оздоровительной направленности, отражающий социальную заинтересованность и потребность в сохранении и укреплении здоровья детей – главной ценности любого общества [7].

В целом, физическое воспитание в выше названных образовательных учреждениях числилось как необязательный предмет, а также существовала система дополнительной оплаты для желающих получить знания по таким дисциплинам как гимнастика и танцы.

В 1893 г., заботясь о развитии телесных сил учащихся, Министерство Народного Просвещения ввело в подведомственных ему учебных заведениях преподавание гимнастики как обязательный предмет; отмечалось, что «ежедневные (в учебное время) получасовые гимнастические упражнения освежают учащихся и поддерживают их телесные силы».

Организованное физическое воспитание в учебных заведениях Оренбуржья XIX в. было доступно только детям привилегированного класса. Процесс физического воспитания дореволюционного Оренбуржья носил несистемный характер; все сводилось к отдельным гимнастическим упражнениям под надзором людей, зачастую весьма далеких от знания человеческого организма. Нередко физкультурные занятия проводили офицеры в отставке в промежутках между уроками, так что эти занятия представляли собой лишь пародию на физическое воспитание.

Оренбуржье к началу XX века располагало разнообразными типами учебных заведений, и выяснить их вклад в становление физического воспитания позволяет сопоставление номенклатуры учебных дисциплин, их содержание и основная направленность учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию [3; 4; 6; 8].

В основу классификации учебных заведений положен объем сведений, сообщаемых по предмету физическая культура (таблица).

Сопоставляя между собой постановку учебного процесса по физическому воспитанию в средних общеобразовательных заведениях Оренбургского края XIX в. следует отметить, что наилучшим образом дела обстояли в кадетском корпусе, реальном училище, и далее (по мере уменьшения показателей): женские гимназии, мужские гимназии, частные женские гимназии.

Содержательный аспект физической культуры в дореволюционном Оренбуржье в наибольшей степени представлен физическими упражнениями и играми, направленными на совершенствование человека.

В педагогической литературе первое упоминание о включении физиче-

общественно-экономического развития России, в том числе и народного образования. В результате этого в Оренбурге, в 1868 г. открылась одна мужская и сразу две женские гимназии, но больше создавалось школ, которые давали начальное образование: 9 мужских и 6 женских приходских училищ.

В Оренбургской мужской гимназии (1868 г.) физическое воспитание не было введено с момента его основания. При анализе архивных источников было выявлено, что процесс физического воспитания носил, так же как и в военных учебных заведениях Оренбуржья, военно-прикладную направленность.

Среди типов учебных заведений составляющих основу среднего женского образования выделялись институты благородных девиц, гимназии Министерства народного просвещения, гимназии ведомства императрицы Марии, епархиальные училища и училища духовного ведомства.

В конце 50-х гг. XIX в. на Урале появились первые женские средние общеобразовательные школы. «Девичье» училище, учрежденное в 1832 г. при Неплюевском военном училище в г. Оренбурге, 30 августа 1855 г. было преобразовано в закрытое образовательное учреждение и переименовано в Оренбургский Институт императора Николая I. Для него была определена воспитательная задача: подготовка девиц «к добросовестному и строгому исполнению предстоящих им обязанностей, дабы они со временем могли быть добрыми женами и полезными матерями семейства».

Содержание и основная направленность физического воспитания в учебных заведениях Оренбуржья XIX в.

| Название учебных заведений | Средства физического воспитания | Основная направленность |
|---|--|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Неплюевское военное училище (1825 г.) | Гимнастика, подвижные игры, верховая езда, плавание | Военно-прикладная |
| Юнкерское училище (1868 г.) | Военная гимнастика, джигитовка, традиционные боевые приемы (владение холодным оружием, арканом, приемы ведения ночных набегов и т.п.). | Военно-профессиональная |
| Оренбургские мужские гимназии (1868 г.) | Военно-прикладные упражнения; сокольская и шведская гимнастики, военный строй, военные прогулки и т.д. | Военно-прикладная |

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|--|
| Оренбургские женские гимназии (1868 г.) | Гимнастика, ручной труд, танцы, подвижные игры на свежем воздухе | Оздоровительная, эстетическая |
| Реальное училище (1894 г.) | Фехтование, физические упр. на снарядах, подвижные игры на свежем воздухе, гимнастические праздники. | Всесторонне и гармонически развитая личность |
| Частная женская гимназия М.Д. Комаровой-Колмаковой | Гимнастика и танцы были необязательными дисциплинами (существовала система дополнительной оплаты для желающих получить знания по выше названным дисциплинам) | Семейно-прикладная |

тивным средством физического развития личности в учебных заведениях Оренбуржья уже само по себе явилось существенным прогрессивным шагом в педагогической области. В исследуемый период отдавалось предпочтение шведской гимнастической системе, основанной на общеразвивающих и вольных упражнениях, а также в учебных заведениях преобладали «военный строй» и сокольская гимнастика, дополняемые подвижными играми, прогулками, различными видами спорта.

3. Основными формами физкультурной работы в учебных заведениях Оренбуржья были: школьные (урок гимнастики (1 ч. в неделю), подвижные перемены, прогулки и экскурсии, гимнастические праздники, соревнования) и внешкольные (организованные занятия физическими упражнениями в различных формах: на площадках парков и скверов, в обществах физического развития) занятия.

4. Основными направлениями учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию в различных типах учебных заведениях Оренбуржья являются: военно-прикладная (мужские и военные учебные заведения); оздоровительная и эстетическая (женские учебные заведения); направленность на всесторонне и гармонически развитую личность (реальные училища).

Библиографический список

1. **Абрамовский, А. А.** Во славу государства Российского... (начальное образова-

ских упражнений в процесс обучения государственных учебных заведений относится к концу 60-х гг. XIX в., т. е. после проведения школьной реформы, в результате чего было разрешено преподавание гимнастики для всех желающих во внеурочное время.

В учебных заведениях Оренбуржья на обязательный урок гимнастики отводился 1 час в неделю, причем при определении его содержания учителя отдавали предпочтение не гимнастическим упражнениям на снарядах, которые начали подвергаться критике со стороны специалистов, а вольным упражнениям и играм. А гимнастика из-за отсутствия необходимых условий не проводилась совсем, либо преподавание велось без всякой последовательности, выбор снарядов и физических упражнений не обуславливался ничем, кроме «усмотрения» и опыта учителя. Специальных и научно обоснованных методических рекомендаций в те годы практически не было.

Переломным событием в практике учебных заведений, непосредственно относящимся к физическому воспитанию, было издание Министерством народного просвещения циркуляра и инструкции 1888-1889 гг., регламентирующих введение обязательного преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях. С этого времени направленность содержания физического воспитания в государственных школах стала носить ярко выраженный военный уклон: было рекомендовано проводить обязательные занятия гимнастикой в мужских учебных заведениях; к работе в школе стали привлекаться оставшие унтер-офицеры, солдаты, урядники, прошедшую военную службу; в инструктивных документах для школ акцент делался на строевые упражнения, принятые в русской армии.

Теоретический анализ исторической литературы и архивных материалов позволил выявить особенности физического воспитания в Оренбуржье в XIX в.:

- социальная недооценка значимости физического воспитания для формирования гармонически развитой личности;
- малочисленность и избирательность контингента, имеющего доступ к изучению и освоению физической культуры;
- признание гимнастики основным и наиболее эффективным средством физического развития личности.

Анализ научно-педагогической литературы, архивных источников позволил сделать следующие выводы:

1. Физическому воспитанию не уделялось большого внимания в учебных заведениях Оренбуржья. Очень хорошо был поставлен процесс физического воспитания в военных учебных заведениях, это было обусловлено необходимостью подготовки резервов для армии, и поэтому официальная политика в этом вопросе имела в целом военный уклон, что проявлялось в содержании физического воспитания учебных заведений.

2. В практике гражданских и военных учебных заведений было распространено проведение гимнастики. Признание гимнастики наиболее эффек-

- ние и военная подготовка в Оренбургском казачьем войске) / А. Абрамовский, В. С. Кобзов. – Челябинск, 1994. 181 с.
2. **Болодури****н, В. С.** История образования в Оренбуржье // В.С. Болодури. – Оренбург, 2002.– 226 с.
3. **Сведения** предметов, изучаемых в Неплюевском училище. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО) Ф. р-6 оп. 7д. 778. С. 91.
4. **Переписка** с попечителем Оренбургского учебного округа об организации для учеников 7 и 8 кл. занятий военной гимнастикой. ГАОО. Ф. Р-79. Оп. 1 Д. 263. Л. 3, 17–18, 21, 27, 49 об, 50, 58.
5. **Переписка** с попечителем Оренбургского учебного округа о введении в гимназии уроков Сокольской гимнастики. ГАОО. Ф. Р-79. Оп. 1. Д. 185. Л. 1, 10, 22–23.
6. **Дело** канцелярии о реальном училище. Сведения о мерах к физическому развитию учащихся. ГАОО Ф. р-82 оп. 1д. 102 С. 27–29^{об}.
7. **Доклад** председателя педагогического совета Оренбургской женской гимназии о физическом воспитании учащихся, прошения учащихся и родителей об освобождении их дочерей от экзамена. ГАОО Ф. р-85 оп. 1 д.100 С. 73–74А^{об}.
8. **Учебный** план женской частной гимназии М. Д. Комаровой-Колмаковой. ГАОО Ф.-89 оп. 1д. 87 С. 57.

РАЗДЕЛ VIII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 378.01

Н. И. Кнорр

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ РЕГИОНА

Система управления качеством профессиональной подготовки может эффективно функционировать только при наличии действенной системы мониторинга, которая в каждой переходной точке основных рабочих процессов отслеживает параметры, подлежащие измерению.

Мониторинг, являясь частью системы управления качеством, сам является объектом научного исследования. Только в случае применения качественного мониторингового инструментария можно говорить об эффективной работе и влиянии мониторингового механизма на развитие профессионального образования.

Действующий механизм контроля и оценки качества всех уровней профессиональной подготовки безработных граждан в системе государственной службы занятости населения региона не в полной мере отражает реальное состояние качества профессиональной подготовки и, следовательно, не может быть объективным инструментом обратной связи для управления.

Само понятие мониторинг представляет интерес с точки зрения его теоретического анализа, так как не имеет точного однозначного толкования, ибо изучается и используется в рамках различных сфер научно-практической деятельности.

Он может рассматриваться: как способ исследования реальности, используемый в различных науках; как способ обеспечения сферы управления различными видами деятельности посредством представления своевременной и качественной информации.

Понятие «мониторинг», как утверждает Э. Ф. Зеер, происходит от лат. *monitor* – напоминающий, надзирающий. Первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека [3, с. 35].

В словаре терминов, применяемых в деятельности служб занятости, понятие «мониторинг» представлено – регулярные наблюдения над одной из сторон жизнедеятельности общества, описываемой наиболее представительными показателями для оперативной диагностики исследуемого объекта в

управленческие функции – планирование, организацию, регулирование и контроль [2, с. 123].

В научной литературе по управлению, указывают множество разновидностей мониторинга, выделяемых по разным основаниям.

Например, В. Г. Горб, предлагает классифицировать виды мониторинга по следующим основаниям: во-первых, по предмету отслеживания и, во-вторых, по задачам, характеру и основным функциям отслеживания.

По предмету отслеживания выстраивается следующая двухуровневая система мониторинга:

1-й уровень – дидактический и воспитательный мониторинги;

2-й уровень – образовательный мониторинг.

По задачам, характеру и основным функциям отслеживания мониторинг может быть педагогическим и управленческим. В ходе педагогического мониторинга получаемая информация должна способствовать повышению педагогического уровня взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса, а также должна создавать условия для самовоспитания и саморазвития этих субъектов. В образовательном учреждении педагогический мониторинг является основой для проведения управленческого мониторинга.

Выделяют три формы мониторинга:

1. *Стартовая диагностика* обучаемости и воспитуемости осуществляется сотрудниками психологической службы.

2. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени обучения в учебном заведении применяется *экспресс-диагностика* социально и профессионально важных характеристик обучаемых.

3. *Финишная диагностика* профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированных социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития качеств, необходимых будущему специалисту.

Мониторинг реализуется по двум основным направлениям:

1) отслеживаются параметры деятельности, причем основное внимание уделяется процессуальным характеристикам, т. е. особенностям осуществления деятельности (ее трудностям, препятствиям, искажениям), поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными по сравнению со сведениями о результатах;

2) осуществляется наблюдение, даются оценка и прогноз психического состояния слушатели в процессе профессионального становления.

Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к нескольким группам: *текущее наблюдение, метод тестовых, экспликация, опросные методы, анализ результатов, тестирование.*

динамике.

В. М. Зуев, П. Н. Новиков утверждают, что «мониторинг», как научный термин, используется для обозначения комплекса средств оперативного наблюдения и анализа какого-либо процесса, либо изменений в состоянии определенного объекта (это может быть любая сфера общества во всем ее многообразии, состояниях и преобразованиях [4, с. 25], [6, с. 12].

Сегодня термин «мониторинг» активно используется многими науками, в том числе педагогикой и психологией.

Понятие «мониторинг в образовании» трактуется по-разному:

А. Н. Майорова, М. М. Поташник утверждают, что «мониторинг в образовании» – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных её компонентах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз её развития [5, с. 23], [7, с. 123].

С. Ю. Платонова отмечает, что «мониторинг в образовании» – целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за изменением основных свойств качества образования в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений по корректировке образовательного процесса и созданных для него условий на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза [8, с. 11].

Таким образом, «мониторинг» представляет собой достаточно сложное и неоднозначное явление. Он используется в различных сферах и с различными целями, но при этом обладает общими характеристиками, свойствами, чертами, хотя существует и развивается достаточно изолированно в рамках той или иной науки или области управления. Рассмотренные нами сферы использования и сущность мониторинга дают возможность говорить о нем как о целостном самостоятельном научно-практическом феномене. Различия же в его толковании, в целеполагании и средствах его осуществления отражают специфику и уровень разработанности проблем мониторинга в каждой из областей его применения.

В образовании мониторинг призван выполнять многочисленные функции: адаптационную (А. А. Орлов и др.), диагностическую (В. И. Андреев, А. С. Белкин и др.), интегративную, компаративистскую, прагматическую (В. Г. Попов и др.), формирующую, системообразующую (Г. Т. Емельянова, С. Н. Силина и др.) и другие функции. Игнорирование какой – либо из функций приводит на практике к снижению эффективности управленческих воздействий, предпринимаемых на основе мониторинговой информации, так как она теряет в зависимости от упущенной функции мониторинга системность, свою прогностическую или стимулирующую силу. Поэтому мониторинг качества образования только в единстве всех выполняемых им ролей может в полной мере реализовывать свое назначение: существенно влиять на эффективность управленческой деятельности, наполняя содержанием основные

фессиональной подготовки безработных граждан обеспечит повышение их конкурентоспособности и мобильности на рынке труда.

Библиографический список

1. **Батышев, С. Я.** Энциклопедия профессионального образования, 3т. – М., 1999. – 568 с.
2. **Бережнова, Н. И.** Системный подход как средство управления качеством обучения в общеобразовательной практике. – Ставрополь 2003. – 234 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Личностно ориентированное профессиональное образование, Екатеринбург, 1998. – 97 с.
4. **Зуев, В. М.,** Новиков П.Н. Мониторинг прогнозирования профессионального образования, М., 1999. – 80 с.
5. **Майоров, А. Н.** Мониторинг в образовании. – М., 1998. – 141 с.
6. **Новиков, П. Н.** Педагогические задачи по профессиональному обучению незанятого населения: Учебно-методическое пособие. РГАТИЗ. – М., 1999. – 58 с.
7. **Поташник, М. М.** Управление качеством образования. – М., 2000. – 448 с.
8. **Платонова, С. Ю.** // Стандарт и мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. – 28 с.

УДК 378.01

С. Ю. Рубцова

МОНИТОРИНГ КАК ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Мониторинг в теории управления является одним из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле.

Под мониторингом качества образовательного процесса в наиболее общем виде понимают наблюдение за состоянием его развития в целях оптимального выбора задач и методов образования. Рассматривая педагогический мониторинг можно привести одно из определений: «Педагогический мониторинг – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива» [1].

Таким образом, мониторинг качества образовательного процесса предусматривает:

- оценку общих целей и задач обучения и выбор параметров этой оценки;
- анализ содержания учебных программ по различным дисциплинам, их соответствия государственным образовательным стандартам и другим

Мониторинг качества профессиональной подготовки безработных граждан выступают как комплексный мониторинг (управленческий) и является средством управления. Комплексный мониторинг обеспечивает динамику качества подготовки специалистов из числа граждан, завершивших профессиональную подготовку по направлению органов службы занятости населения, удовлетворяющих запросам потребителей (государство, общество, работодатели) и включает в себя мониторинг рынка труда, мониторинг профориентации граждан, мониторинг профессиональной подготовки и другие.

Мониторинг опосредствованно и непосредственно влияет на качество образования. Опосредствованное влияние связано с тем, что мониторинг обеспечивает управление информацией, необходимой для принятия решений, а непосредственное влияние связано уже с осуществлением этих решений. Непосредственное влияние обеспечивают сами процедуры мониторинга.

При разработке мониторинговых механизмов необходимо учитывать многомерность понятия качества, имеющего различные аспекты. Оценка качества имеет как утилитарное измерение, так и измерение, связанное с интеллектом, компетентностью и творческим потенциалом, т. е. два эти измерения связаны с тем, что можно назвать «внутренними» и «внешними» аспектами оценки качества. Этот внутренний аспект качества лучше всего представлен в типичной английской модели, являющейся проявлением того, что мы в настоящее время назвали бы профессиональной экспертной оценкой качества. Решения относительно приемлемого или хорошего качества выносят сами члены академического сообщества.

По нашему мнению, любая мониторинговая система оценки качества профессионального образования должна сочетать как английскую модель экспертных оценок, так и французскую – внешних оценок. Интеграция этих моделей позволяет разработать эффективные мониторинговые механизмы развития профессионального образования.

Мониторинг качества образования является неотъемлемой составляющей системы управления рабочими процессами профессионального образовательного учреждения. Система управления качеством может эффективно функционировать только при наличии действенной системы мониторинга, которая в каждой переходной точке основных рабочих процессов отслеживает параметры, подлежащие измерению. Кроме того, система мониторинга должна включать механизмы отслеживания текущих и перспективных потребностей всех групп потребителей, оценки и анализа степени их удовлетворенности; эффективности системы управления и вспомогательных процессов.

Мониторинг, являясь частью более общей системы управления качеством, сам является объектом научного исследования. Только в случае применения качественного мониторингового инструментария можно говорить об эффективной работе мониторингового механизма, влияющего на развитие профессионального образования и повышение его качества. Качество про-

Органическая связь мониторинга с другими функциями управления проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, т. е. мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию.

Очевидной является связь мониторинга с целями обучения, которые обычно фиксируются в планах и являются его исходной основой. Другими словами, мониторинг связан с оценкой реализации целей и планов. Он имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача мониторинга сводится к уменьшению разницы между ними. В процессе образования воплощение основных целей мониторинга находит свое выражение в психолого-педагогических и функциональных результатах, составляющих содержание учебного мониторинга. К психолого-педагогическим результатам относятся новообразования в структуре знаний, учебных навыков, поведении, направленности личности, в системе ее отношений. К функциональным результатам – различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью обучающихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, эталоны, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Норма (нормирование) – одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в образовательной деятельности является лишь одним из компонентов и этапов мониторинга, за которым следуют содержательная оценка и коррекция. В обучении проверка есть не что иное, как операция соотнесения фактических результатов и заданных целей, стандартов, норм, эталонов. Интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс оценивания, или просто оценка. Зафиксированный в баллах результат оценки называют отметкой.

Мониторинг и оценка будут эффективными в той мере, в какой корректно заданы стандарты и нормы, т. е. как они отвечают ряду принципиальных требований:

– *измеримость и применимость стандартов и норм.* Они должны быть качественно и количественно определены и пригодны для практического использования;

– *осуществимость, согласованность с возможностями высшей школы и ее составных частей (элементов).* Данное требование указывает на необходимость учета реальной выполнимости задаваемых стандартов и норм. Последние могут быть либо завышенными, либо заниженными. Завышение стандартов и норм ведет к чрезмерной напряженности, срывам, сбоям в про-

нормативным документам;

- оценку качества учебников, учебных пособий и различных средств обучения, включая технические;
- проверку эффективности традиционных и инновационных методов обучения и воспитания с последующими рекомендациями о целесообразности широкого внедрения последних;
- создание специальных органов для оперативной оценки и анализа качества и тенденций развития образовательной системы в целом и разработки методик для подобной оценки.

Этот перечень можно дополнить другими направлениями мониторинга образовательного процесса, специфическими для различных регионов, видов учебных заведений, различных контингентов обучающихся и преподавателей и т. п.

В рамках мониторинга осуществляется выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели не всегда соответствуют заданным, планируемым (в той или иной степени), - ситуация обычная, но часто не учитываемая практическим целям образования. Задача состоит именно в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения. Эти отклонения вызываются влиянием на педагогическую систему различных внешних и внутренних факторов. В педагогической системе в качестве причин, снижающих эффективность ее функционирования, могут выступать:

- изменения в целях образовательного учреждения, в образовательных и учебных программах;
- несовпадение личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения;
- опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы;
- переход к новым методикам и технологиям обучения;
- объемное изменение состава обучающихся и педагогического персонала в процессе достижения цели.

Таким образом, мониторинг связан с установлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы.

Рассмотрение мониторинга как самостоятельной функции управления образовательным процессом оказывается полезным в концептуальном и операциональном отношениях. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно проанализированы только в соотношении с другими звеньями процесса управления образованием в высшей школе.

не желательна как для тех, кто учит, так и для тех, кто учится. Кроме того, в случае преувеличения значения нормативов при многофакторной оценке конечных результатов образовательного процесса может происходить переключение внимания с трудноизмеримых показателей общего результата на те, которые легче поддаются измерению.

Педагогический мониторинг предусматривает первоначальное выделение контролируемых параметров (т.е. величин, которые можно измерить в числах), определение их общего числа и продолжительности наблюдения за ними. Выбор контролируемых параметров, которые в числовом отношении характеризуют критерии качества образовательного процесса, является одной из важных задач организации мониторинга.

Значительное число контролируемых параметров образовательного процесса предполагает определенную сложность их комплексной оценки. Некоторыми отечественными и зарубежными авторами предлагаются различные алгоритмы сложной математической обработки большого массива статистических данных, характеризующих различные параметры качества педагогического процесса. Все эти методики имеют свои достоинства и недостатки, однако, не могут существенно повлиять на повышение объективности информации об изучаемом процессе по сравнению с методами, использующими значительно меньшее число параметров.

Многokратное увеличение числа параметров исследования такого явления, как педагогический процесс, связанный с взаимоотношениями в системе «человек-человек», в любом случае не сможет обеспечить точный и абсолютно объективный учет крайне сложного взаимного воздействия этих параметров друг на друга. С другой стороны, невозможно отрицать и принципиальную возможность выявления некоторых статистических закономерностей, присущих таким взаимодействиям.

Оптимальное число параметров, которые следует оценивать при проведении мониторинга, не должно превышать двух десятков. В противном случае сам процесс сбора таких данных значительно усложнится, что, однако, не приведет к повышению объективности результатов мониторинга. Еще большее влияние на достоверность мониторинга оказывает выбор самих параметров образовательного процесса, подлежащих контролю.

Мониторинг сходен и с информационной стадией управления. Отличительной чертой мониторинга являются информация о соответствии фактического результата его ожиданиям, предсказаниям, а также оценка этого соответствия. Обратная информация – еще один необходимый элемент мониторинга, а, следовательно, и управления высшей школой. На ее основе изменяется отношение к результату, пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей.

Для обеспечения эффективности мониторинга важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность,

цессе, выпадению отдельных структурных звеньев высшей школы из общей согласованной работы. В психологическом плане завышенные стандарты и нормы вызывают у участников образовательного процесса состояние тревоги, неуверенности, стремление отказаться от общей работы и т. п. Снижение стандартов и норм парализует активность участников образовательного процесса, вызывает состояние самодовольства и безделья. В обоих случаях крайности в определении стандартов и норм снижают общую эффективность вуза в целом;

– *создание нормативов должно учитывать также и конкретные условия, в которых предлагается их выполнение.* Всякие существенные изменения во внешних условиях ведут к изменению норм. С этой точки зрения, мониторинг – не только процесс выявления отклонений от стандартов и норм, но и основа для пересмотра. Мониторинг – не только основа отслеживания курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения. Многие ошибки в управлении в целом и в педагогике в частности возникают из-за того, что мониторинг рассматривается только как средство минимизации отклонений, а не как путь выявления ошибок в самих целях, планах, нормах, установленных для высшей школы;

– *соблюдение стандартов и нормативов предполагает наличие аппарата мониторинга, т. е. отдельных лиц или коллективного органа, отвечающих за выявление отклонений и адекватную их оценку.* Практически мониторинг осуществляется на всех структурных уровнях высшей школы. В первую очередь, ответственность в оценке соблюдения нормативов несут преподаватели, и здесь особое значение приобретает объективность педагогической оценки. Для уменьшения влияния субъективности в оценке результатов и достижений обучающихся должны быть введены механизмы и способы исправления различных ошибок самих педагогов;

– *нормативы должны строиться на основе прошлого опыта и опираться на анализ текущего состояния высшей школы.* Нормы являются основой и ключом к интерпретации фактических результатов вуза. Нормы формируются и пересматриваются, исходя из сведений о прошлых благоприятных условиях выполнения, а также из ранее допущенных ошибок, которые приводили к нежелательным последствиям. Наличие таких данных позволяет выявить в процессе мониторинга тенденции к какому-либо из этих состояний и таким образом выработать соответствующую систему последующих действий. Прогноз или ожидаемый результат, построенный на основе прошлых состояний вуза, выполняет нормативную функцию и становится элементом мониторинга;

– *требуется избегать абсолютизации и преувеличения роли различных нормативных требований.* Хотя нормы и определяют масштаб и алгоритм поведения человека в вузе, они вместе с тем регламентируют его поступки и действия, приводят к однообразию и стереотипам. В области высшего образования такая жесткая регламентация, исключая элементы творчества,

сам становится областью принятия решений.

Ведущее место в проблематике мониторинга занимает педагогическая оценка в широком понимании этого слова. Педагогическая оценка выполняет две важнейшие функции: соотнесения и мотивации. В своей первой функции педагогическая оценка выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился студент в своей познавательной деятельности. Мотивационная функция педагогической оценки связана с побудительным воздействием на личность студента, вызывая существенные сдвиги в его самооценке, уровне притязаний, поведении, способах учебной работы, системе отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность осуществлялась в интересах социально-психологического развития студента. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной. Но и абсолютная объективность педагогической оценки не всегда целесообразна прежде всего с точки зрения обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании. Подтверждением тому являются не оправдавшие себя попытки полной замены преподавателя всевозможными тестами, претендующими на всесторонность и объективность оценки учебных достижений студента, его умственной одаренности и психического развития в целом. За педагогической оценкой остается ведущая роль в управлении психическими процессами развития обучающихся, поскольку присущая ей субъективность психологически оправдана и индивидуально направлена. С одной стороны, отсутствие оценок или их небольшое количество ведет к деформации личности и нарушению отношений между студентами и преподавателями, и, с другой стороны, чрезмерно большое количество оценок и систематический внешний контроль сдерживают развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля, вызывают чувство неудовлетворенности из-за строгости и ограничения потребностей в самовыражении и самореализации личности.

Логическим завершением процесса мониторинга должны стать конкретные предложения по совершенствованию образовательного процесса и повторная его оценка путем такого же контроля качества. В идеальном случае мониторинг качества образовательного процесса должен представлять собой постоянно действующую систему с «обратной связью».

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогический мониторинг качества образования / В. И. Андреев. – Казань, 1999. – 168 с.

доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все перечисленные требования обычно рассматриваются как основные свойства мониторинга. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

Применительно к высшей школе можно выделить следующие виды мониторинга:

– *по масштабу целей образования* (стратегический, тактический, оперативный);

– *по этапам обучения* (входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый);

– *по временной зависимости* (ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий);

– *по частоте процедур* (разовый, периодический, систематический);

– *по охвату объекта наблюдения* (локальный, выборочный, сплошной);

– *по организационным формам* (индивидуальный, парный, групповой);

– *по формам объект-субъектных отношений* (внешний или социальный, взаимоконтроль, самоанализ);

– *по используемому инструментарию* (стандартизированный, матричный и др.).

Для того чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть хорошо организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания его разнообразных форм, видов и способов мониторинга, с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Таким образом, мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий или поведения,

Ордерное понимание организационной культуры

Ордерная (от лат. ordo – порядок) концепция организационной культуры исходит из понимания организационной культуры как сложного социально-психологического порядка организационно-управленческих взаимодействий, конституируемых и регулируемых системами этических смыслов участников взаимодействия [1]. Порядок, в свою очередь, определяется как состояние постижимости организационно-культурной системы для субъектов совместной управленческой деятельности. В этом порядке выделяются два аспекта – внешний (организационный) и внутренний (личностный). В самой организационно-культурной системе различимы три основных социально-психологических уровня: уровень личности (лидера), уровень малой группы (управленческой команды) и уровень большой группы (организации). Эти уровни имеют отношение к универсальным социально-психологическим характеристикам организационной культуры, точно также как и выделенные в ордерном подходе три основных типа организационной культуры, порождаемых соответствующими типами управленческого взаимодействия, инициированного лидером организации.

Ордерная модель организационной культуры

Моделирующим параметром социально-психологической модели организационной культуры является управленческое взаимодействие. Наши исследования моделей управленческого взаимодействия [2] позволили эмпирическим путем выделить и описать три основных модели: «родительскую», «командирскую», «пастырскую». С одной стороны, это означает, что мы можем выйти на констатацию факта существования соответствующих функциональных типов лидера – «родителя», «командира», «пастыря», которые различаются между собой по своим этико-смысловым характеристикам (этика в ордерном подходе понимается, в том числе, когнитивистски – как вопрос сортировки информации по критерию «хорошо-плохо»). С другой стороны, мы выходим на понимание способа и направления формирования организационной культуры того или иного типа, т.е. на решение вопроса построения типологии организационной культуры. Так, лидер – «родитель» инициирует «родительский» тип управленческого взаимодействия, что приводит к формированию организационной культуры типа «семья»; лидер – «командир» инициирует «командирский» тип управленческого взаимодействия, что приводит к формированию культуры типа «армия»; лидер – «пастырь» инициирует «пастырский» тип управленческого взаимодействия, что приводит к формированию организационной культуры типа «церковь».

Каждый из указанных типов организационной культуры характеризуется собственной этико-смысловой системой, особенностями системы ценностей и, соответственно, отношением к человеку.

Так, в организационной культуре типа «семья» человек является безусловной ценностью. Он принимается в организацию как в семью, которая о нем

РАЗДЕЛ IX
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 31.06

Л. Н. Аксеновская

**ТИПЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
И ИХ ЗАВИСИМОСТЬ ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
ЛИДЕРА ОРГАНИЗАЦИИ: ОРДЕРНЫЙ ПОДХОД**

Введение

За последние почти тридцать лет систематическое развитие организационно-культурных исследований привело к формированию устойчивого пространства междисциплинарных исследований организационной культуры, в котором социально-психологическое направление занимает важное место. Значительная роль социальной психологии в междисциплинарном изучении организационной культуры обусловлена – с практической точки зрения – фокусировкой социальной психологии на индивидуальных и коллективных психологических аспектах организационно-культурной проблематики. Потребителем знаний о психологических закономерностях и механизмах организационной культуры выступает менеджмент. И не случайно организационно-культурный подход в менеджменте сегодня считается одним из наиболее перспективных. С теоретической точки зрения вклад социальной психологии в изучение организационной культуры связан с получением научных данных, позволяющих связывать между собой основные составляющие целостного феномена организационной культуры – её продуценты (человек, группа), её процессы (культуросотворчество) и её продукты (элементы, функции и подсистемы), а также строить объяснительные модели этих связей и разрабатывать технологии управления организационно-культурными процессами.

Современный взгляд на управление организациями любого типа (государственными, предпринимательскими, образовательными, военными и т. д.) связан с учётом того факта, что всякая организация обладает культурой, имеющей как универсальные, так и уникальные характеристики. Эта культура объективируется как в доступных для эмпирического наблюдения элементах (материальные элементы, символические, модели взаимодействия и др.), так и в элементах, выявляемых неэмпирическими, например, герменевтическими методами (смыслы, убеждения, допущения и др.). Эти, а также многие другие положения и фактологические данные, обобщаются и развиваются в различного рода концептуальных моделях – (типологических, параметрических, метафорических и т. д.).

Цель статьи – обсудить в контексте ордерного подхода влияние уровня развития личности лидера на формируемый им тип организационной культуры.

Для целей нашей статьи остановимся подробнее на элементе «Власть» и одной из его ключевых моделей – модели «Лао–шкалы».

«Лао–шкала»

Название модели связано с именем Лао-цзы, чьё высказывание о типах правителей по праву может считаться одной из первых типологий лидерства. В этом высказывании Лао-цзы называет четыре типа правителей: «лучший» (о нём лишь знают), «хуже» (хочет, чтобы его любили и возвышали), «ещё хуже» (хочет, чтобы его боялись) и «хуже всех» (его презирают). Данная модель была нами развита в следующих направлениях: а) к четырём типам лидеров были добавлены ещё два – «идеал» (образ совершенства) и «не правитель» (состояние потери статуса, временное или окончательное); б) каждый тип (он же – градация шкалы) был психологически структурирован по трём основаниям: самоидентификация, убеждения (о власти, об атрибутах власти; об отношениях с другими людьми), поведенческие роли.

Две первых градации «Лао-шкалы» (идеал и «Лучший») являются областями психотерапевтического здоровья лидера. Четыре других градации («Хуже», «Еще хуже», «Хуже всех», «Не правитель») являются областью психотерапевтических проблем. В частности, одна из границ, разделяющих области психотерапевтического здоровья и нездоровья, связана с отсутствием либо наличием у лидера потребности в решении своих психоэмоциональных проблем в отношениях с персоналом (поскольку они нуждаются в том, чтобы помимо выполнения служебных задач, сотрудники их «любили и возвышали» или «боялись»). Состояние лидера на этой шкале подвижно (как температура человеческого тела) и задача работы лидера над собой заключается в умении различать эти состояния и умении перемещаться в область психотерапевтического здоровья при помощи соответствующих психотехник.

Ордерная типология личности лидера и «Лао-шкала»

В соответствии с вышеизложенным мы располагаем двумя типологическими ордерными моделями, характеризующими личность лидера организации. Первая модель проводит различия между лидером-«родителем», лидером-«командиром» и лидером-«пастырем». Вторая модель раскрывает внутреннее содержание первой (в любом из её трех аспектов) по критерию уровня развития (он же – «градус состояния») личности лидера.

В результате мы получаем более дифференцированное представление о типах личности лидера организации. Так, лидер-«родитель» может находиться на одном из пяти уровней «Лао-шкалы» (не рассматриваем состояние идеала, который не есть наличное состояние, но является инструментом развития личности лидера). Лидер-«родитель» может быть «Лучшим» и находится в области психотерапевтического здоровья властной функции. Он также может быть на уровне «Хуже» (требовать «любви и возвышения»), на уровне «Ещё хуже» (добиваться от сотрудников «страха»), на уровне «Хуже всех» (быть презираемым за морально-деловые качества) и на уровне «Не прави-

заботиться: учит, воспитывает, терпимо относится к его ошибкам. После ухода из организации в неё можно вернуться и быть ею «прощённым».

В организационной культуре типа «армия» главной ценностью является результат деятельности. Человек рассматривается как «ресурс», средство для достижения результата. Отношение к ошибкам жесткое, они наказываются и иногда жестоко. После ухода из организации человек назад не принимается.

В организационной культуре типа «церковь» главной ценностью является не человек, и не результат, а идея (идеал), вокруг которой лидер собирает приверженцев («верующих»). «Церковная» культура совмещает в себе характеристики первых двух, но не абсолютизирует их, а подчиняет задаче служения идее (экономической, творческой, политической, педагогической и т. п.).

Целостная структура организационной культуры как социально-психологического порядка (ордера) содержит в себе все три типа (субордера) – «семейный», «армейский», «церковный», каждый из которых имеет свою полезную функцию. Точно также в ордерном подходе понимается и целостная структура функциональных способностей лидерской психологии: в своем развитом виде психология лидера должна включать аспекты «родителя», «командира» и «пастыря».

Ордерная технология изменения организационной культуры

Социально-психологическая технология изменения организационной культуры разработана на базе её ордерной модели и предусматривает последовательную проработку трех основных субордеров организационной культуры («семейного», «армейского», «церковного») и двух дополнительных (синкретического, характерного для начального этапа развития организационной культуры и синтетического, – характерного для высшего уровня развития организационной культуры). Цель применения технологии – управляемое развитие организационной культуры путем последовательной актуализации и целенаправленного формирования каждого из трёх основных субордеров.

Работа осуществляется при помощи тренинговых программ для каждого субордера, которые длятся год (каждая). Общий срок социально-психологического вмешательства в организационно-культурную систему – от четырех до пяти лет.

Программа работы для развития «церковного» субордера построена на применении технологии менеджерской психотерапии, которую мы называем «сотеринг» (от греч. Soter – Спаситель). Ключевыми позициями для этой технологии являются шесть позиций (внимание, воля, вера, видение, время, власть), которые рассматриваются как психологическая структура управленческой деятельности (или – «внутренний порядок» личности лидера). Каждый из шести «В-элементов» имеет свой набор теоретических моделей и психотехник для аутодиагностики и аутокоррекции состояния каждого из шести элементов.

рассматриваем случаи наиболее высокого – синтетического – уровня развития лидера, при котором лидер ситуативно использует любую из трёх моделей управленческого взаимодействия в подготовленной для правильной интерпретации этих моделей культуре). Поскольку лидер вне зависимости от своего функционального типа находится на некотором уровне развития (в соответствии с «Лао-шкалой»), постольку инициируемый им тип управленческого взаимодействия не только соответствует доминирующему функциональному аспекту лидерской психологии («родительскому», «армейскому», «пастырскому»), но также может быть оценён по уровню развитости («лучший», «хуже», «еще хуже», «хуже всех»). Соответственно, порождаемый типом управленческого взаимодействия тип организационной культуры будет не только иметь конкретную субордерную характеристику («семья», «армия», «церковь»), но и определённый уровень развитости («лучшая», «хуже», «еще хуже», «хуже всех»). Так, например, организационная культура типа «семья» может находиться на уровне развитости, соответствующем уровню развития личности лидера – «родителя» и, значит, быть «лучшей» семьей, «хуже», «еще хуже» и «хуже всех», равно, как и сам лидер-«родитель». То же самое имеет отношение к лидеру-«командиру» и формируемой им культуре типа «армия», а также к лидеру-«пастырю» и формируемой им культуре типа «церковь». Представим это в виде таблицы:

Кратко охарактеризуем своеобразие организационной культуры каждого уровня развития на примере «семейного» субордера.

Исходной точкой реализуемой лидером модели управленческого взаимодействия является программа функциональных этических смыслов в этической подсистеме смысловой системы личности лидера. Для лидера-«родителя» смысловой доминантой («смыслом жизни») является «забота о семье». Как уровень развития личности (по «Лао-шкале») влияет на реализацию смысловой программы лидера?

О «лучшем» лидере в «лучшей семье» знают («знают, что он существует»). В соответствии с существующим толкованием этого тезиса, лидер не доминирует в группе эмоционально заметным способом. Его задача – заботиться о других и вести их в «питающем» стиле для достижения поставленных перед организацией целей. Когда цель достигнута, члены семьи получают ощущение того, что они это сделали самостоятельно и, кроме того, лидер дает подтверждение этому и фиксирует тем самым их достижения (и коллективные, и персональные). Уместна аналогия с фруктовым садом, где есть «цель» в виде получения урожая фруктов, есть деревья, «ответственные за плоды/результат» и есть лидер-«садовник», который, заботясь о деревьях, помогает им стать плодоносными (результативными). И, конечно, садовнику не придёт в голову бороться с деревьями за доминирование в процессе достижения результата и за утверждение своей ведущей роли в получении «урожая».

Лидер класса «хуже» формирует корпоративную «семью» того же «хуже»-

тель» (например, в результате эмоциональных проблем и тяжёлых личных переживаний внутренне «покинуть» пост, формально оставаясь на своём рабочем месте, что сопряжено с потерей контроля, влияния и эффективности). Аналогично мы можем рассматривать уровни развития и состояния лидера–«командира» и лидера–«пастыря».

Отсюда важной задачей диагностики организационной культуры на уровне личности является не только идентификация ордерного типа личности лидера («родитель», «командир» или «пастырь»), но и уровня его развития (либо состояния). Соответственно, программа самокоррекции и саморазвития личности лидера как основного инструмента преобразования организационной культуры, может строиться в двух взаимосвязанных направлениях: а) по

| Личность лидера | Тип оргкультуры |
|-----------------|-----------------|
| «Родитель» | «Семья» |
| «Лучший» | «Лучшая» |
| «Хуже» | «Хуже» |
| «Ещё хуже» | «Ещё хуже» |
| «Хуже всех» | «Хуже всех» |
| «Командир» | «Армия» |
| «Лучший» | «Лучшая» |
| «Хуже» | «Хуже» |
| «Ещё хуже» | «Ещё хуже» |
| «Хуже всех» | «Хуже всех» |
| «Пастырь» | «Церковь» |
| «Лучший» | «Лучшая» |
| «Хуже» | «Хуже» |
| «Ещё хуже» | «Ещё хуже» |
| «Хуже всех» | «Хуже всех» |

«вертикали» на основе «Лао-шкалы» путем развития «снизу вверх» и б) по «горизонтали» путем своего рода «расширения репертуара» функциональных способностей (от «родителя» и «командира» к «пастырю», добываясь полноты развития каждой способности и их сбалансированности по отношению друг к другу).

Зависимость уровня развития организационной культуры от уровня развития личности лидера организации

Ключевое положение ордерного подхода к изучению организационной культуры заключается в том, что организационная культура порождается и развивается в процесс управленческого взаимодействия. Управленческое взаимодействие понимается двояко: с одной стороны, как взаимодействие субъектов совместной управленческой деятельности между собой, с другой стороны, – как взаимодействие лидера и менеджеров с персоналом организации в процессе реализации организационных целей. Взаимодействие инициируется лидером организации и осуществляется по наиболее органичной для лидера модели – «родительской», «командирской» или «пастырской» (мы не

УДК 159.922

И. В. Аношкин

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВА- ЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Обращение в настоящей работе к исследованию общительности как свойства личности, непосредственно проистекающего и выражающегося в общении, открывает прямой путь к познанию и развитию личности подростков, оставшихся без родительского попечения и воспитываемых в условиях детского дома. Общительность – это закреплённый стандарт определённого реагирования на окружающую действительность, развивающийся из витальной потребности человека в общении и условий её удовлетворения; она непосредственно несёт отпечаток прошлого опыта - взаимоотношений ребёнка со значимыми другими (Л. И. Божович, Н. И. Рейнвальд [1; 5]). Соответственно, общительность предстаёт тем свойством личности, в характере проявления которого можно отследить преломление важнейших аспектов жизнедеятельности подростков.

Несмотря на очевидную значимость данной проблемы, остаются вопросы, требующие дальнейшей проработки. С одной стороны, в социуме, и прежде всего в сфере системы образования, не вызывает сомнения необходимость научного понимания и развития общительности у подростков, с другой, отсутствуют исследования индивидуально-психологических детерминант, обеспечивающих развитие данного свойства личности.

Стремление найти пути разрешения данного противоречия и определило проблему нашего исследования – научное обоснование индивидуально-психологических детерминант развития общительности у подростков, воспитываемых в детском доме.

В русле целостно-функционального подхода, который нами брался в качестве теоретико-методологической основы, общительность понимается как базовое свойство личности, представляющее собой сплав индивидуальных и личностных характеристик, функционально связанных между собой (А. И. Крупнов [3]). Как системно-функциональное свойство личности, общительность представлена в единстве мотивационно-смыслового, ценностно-целевого, рефлексивно-оценочного (личностный аспект) и регуляторно-эргического (индивидуальный аспект) компонента. Личностные характеристики проявляются через сочетание целей, намерений, смысловых значений, в

класса, отвлекая и перераспределяя энергию организации в пользу своего самолюбия и тщеславия как видов психоэмоциональной дисфункции. Значительная часть энергии персонала тратится на «знаки внимания» лидеру, и прежде всего, на лесть (которая является, как известно, видом лжи и оружием в руках моральных противников лидера). В организации появляется место для льстецов, для интриг и внутрикорпоративной политики.

Лидер класса «ещё хуже» озабочен тем, чтобы «держать в строгости» персонал и не давать ему «расслабляться» постоянно демонстрируя неудовольствие, неудовлетворенность тем, как идёт работа. Используются различные средства, поддерживающие в персонале состояние тревоги, неуверенности, опасений. Вместо ожидаемого улучшения результатов деятельности развиваются деструктивные тенденции в поведении персонала – недоверие к руководителям, перекладывание ответственности за допущенные ошибки на другого, а также утаивание правды о том, как решаются те или иные вопросы в организации.

Лидер класса «хуже всех» формирует культуру, отражающую его собственные ограничения: непоследовательность, безвольность, страх перед реальными и мнимыми угрозами. Организация, как правило, в итоге распадается на группировки, которые решают свои узкогрупповые задачи в борьбе друг с другом через давление на лидера.

Данная закономерность позволяет лидерам организаций понять, что причина неудач, связанных с попытками создать «наиболее эффективную» организационную культуру, заключается не в неправильно выбранной методологии или ставкой «не на тот» субордер, а в возможностях и ограничениях личности самого лидера и членов его управленческой команды.

Заключение

Социально-психологические исследования организационной культуры в настоящее время динамично развиваются в направлении создания обобщающих концепций и технологий, позволяющих управлять организационно-культурными процессами на всех системных уровнях – уровне личности, управленческой команды и организации в целом.

Ордерный подход к работе с организационной культурой вносит свой вклад в понимание социальной психологии организационной культуры и показывает, как именно развитие личности лидера организации влияет на уровень развития организационной культуры.

Библиографический список

1. **Аксеновская, Л. Н.** Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. – Изд-во Саратов. ун-та, 2005. – Кн. II. – 348 с.
2. **Аксеновская, Л. Н.** Ордерная модель организационной культуры. – М.: Академический проект; Трикста, 2007. – 303 с.

темперамента, как указывают Э. Мэш, Д. Вольф, могут спровоцировать расстройства психического развития ребёнка, но снова-таки при располагающей к этому социально-педагогической среде [4].

Методика исследования и испытуемые

В процессе выполнения исследования использовались: тестирование (методика диагностики различных компонентов и свойств темперамента (В. Д. Небылицын, А. И. Крупнов), бланковый тест суждений общительности (А. И. Крупнов)); методы математической статистики (D-критерий Колмогорова-Смирнова, корреляционный анализ).

Экспериментальной базой исследования явились детские дома № 6, № 9 г. Барнаула и № 3 г. Бийска, а также средние общеобразовательные школы № 2, № 68 г. Барнаула Алтайского края. В исследовании приняли участие школьники старшего подросткового возраста (14–16 лет), воспитывающиеся в детском доме (39 испытуемых), а также школьники такого же возраста, воспитывающиеся в семье (40 испытуемых); в общем количестве 79 человек.

Результаты и обсуждение

Проведённый корреляционный и факторный анализ компонентов, переменных темперамента и общительности позволяет констатировать, что у подростков, воспитывающихся в детском доме и подростков, воспитывающихся в семье, прослеживаются многочисленные статистически значимые взаимосвязи. При этом на долю специфических (характерных для одной группы респондентов) корреляций приходится 60,5%, т. е. индивидуальное во взаимодействии общительности и темпераментальных особенностей занимает более значительный ареал, нежели общее.

У группы подростков, воспитывающихся в детском доме, явно прослеживается тенденция к преобладанию агармоничных переменных общительности (астеничность, осведомлённость и т. д.) в связях со свойствами темперамента (особенно это проявляется в индивидуальной составляющей данного свойства), тогда как у подростков, воспитывающихся в семье, общительность раскрыта больше гармоничными переменными (эргичность, интернальность, осмысленность и т. д.) в корреляциях с темпераментальными переменными, т. е. представлена более стабильно.

Показательным моментом в исследовании группы подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, является проявление регуляторного компонента в развитии общительности, выраженного исключительно специфическими корреляциями со свойствами темперамента; полученные данные свидетельствуют, что общительность у вышеназванной группы имеет иные способы регуляции, нежели в группе сравнения, и детерминирована в значительно меньшей степени темпераментом. Подросткам, воспитывающимся в детском доме, присуща сильная зависимость поведения от наличной текущей ситуации, которая выражается в значительном реагировании на непосредственные раздражители, в пониженном произвольном контроле своего поведения, сильной восприимчивости к эмоциогенным воздействиям.

целом отношений субъекта к окружающей действительности, к другим людям и к самому себе. Индивидуальные (инструментальные) характеристики отражают силу стремления (динамика), тип регуляции и эмоциональных переживаний в осуществлении отношений. Компоненты составляют каркас свойства личности, и сами, в свою очередь, образованы биполярными переменными (гармоничность – агармоничность). Преобладание (выраженность) одних переменных над другими вносит различный вклад в общую структуру свойства, поэтому его проявления носят индивидуальный, неповторимый характер. И вместе с тем, при всём многообразии внутренних связей между компонентами, разными нагрузками переменных общая заданная структура личностного свойства неизменна. Тем самым, можно конструктивно проследить влияние различных внешних факторов (в частности, индивидуально-психологических особенностей) на проявление общительности, во всём множестве её функций, но в не меняющейся, целостной структуре.

Под индивидуально-психологическими детерминантами развития личности у подростков понимаются темпераментальные свойства.

Индивидуально-психологические особенности проявляются преимущественно на природном уровне, хотя и не исчерпываются им, характеризуя личность, прежде всего, с формально-динамической стороны. Темпераментальные свойства, как закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, являются адаптивным механизмом, поддерживающим равновесие между средой и организмом, между личностью и биологией человека. В случаях крайне неблагоприятных, дистрессовых воздействий средового фактора на темперамент индивида, особенно в критические возрастные периоды, структура темперамента может видоизмениться, что повлечёт серьёзные отклонения в развитии личности и личностных свойств. Темперамент преломляет (модифицирует) воздействия окружающей среды, изменяя их в пользу устойчивой адаптации индивида к миру, тем самым обеспечивая необходимую интенсивность и продолжительность средовых воздействий. Свойства темперамента могут быть как благоприятствующими, так и противодействующими условиями развитию определённых свойств личности – это вытекает из стремления субъекта к определенным ситуациям и условиям оптимального стимулирования его нервной системы.

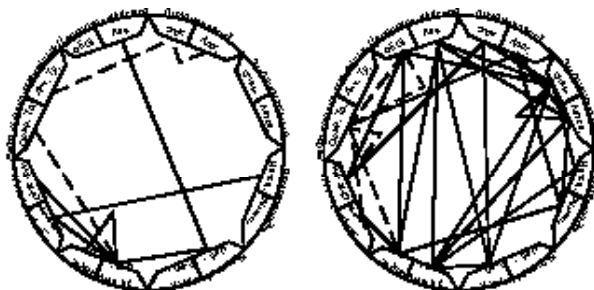
У подростков, оставшихся без попечения родителей, вследствие игнорирования в воспитании индивидуально-психологических особенностей (свойства темперамента) происходит частичная утрата имевшихся природных адаптивных задатков – это следует рассматривать как экстремальные условия, приводящие к переделке темперамента. Подросток, воспитывающийся вне семьи, испытывает колоссальные нагрузки на нервную систему уже самим пребыванием в детском доме. Эти конституционально-средовые противоречия, по данным А. И. Захарова, могут привести к «сшибке» процессов возбуждения и торможения у ребёнка (подростка), что повлечёт рост внутренней неустойчивости темперамента [2]. Определённые особенности

Анализ корреляционной структуры общительности выявил у воспитанников детского дома существенно меньшее количество проявленных значимых связей, нежели у подростков, воспитывающихся в семье. У подростков, воспитывающихся в детском доме, отмечается незначительное проявление переменных индивидуального аспекта общительности, это выражается в слабости намерений и потенциальных возможностей к реализации данного свойства личности. Также в структуре общительности названной группы отмечается гораздо меньшее проявление специфических связей данного свойства личности (рисунок).

Одной из главных особенностей общительности подростков, воспитывающихся в семье, является ярко выраженная индивидуальность свойства. Для подростка, воспитывающегося в семье, характерно через общительность стремиться к осмысленности и самоконтролю общительного поведения, осознанию данного свойства как условия саморазвития личности. Данное стремление к индивидуализации выражается в постоянном уклоне при проявлении данного свойства личности в сторону достижения личных целей, нежели общественных, и мотивов, связанных с эгоцентричностью, более, нежели с социоцентричностью. Напротив, воспитанникам детского дома свойственна ярко выраженная направленность на коллектив, явное осмысление своих социоцентрических побуждений, мотивированность на цели группы и т.д., всё это может выражаться в желании «потери» себя в общей массе; тем самым, снижается тревожность, но стирается индивидуальное начало, выражающееся в противопоставлении себя группе, доминантного позиционирования себя в группе, которое мы наблюдаем у подростков, воспитывающихся в семье.

У воспитанников детского дома, в структуре общительности в проявленных значимых взаимоотношениях внутренних составляющих отмечается рассогласование. У подростков, воспитывающихся в семье, все личностные характеристики подкреплены индивидуальными, поэтому мы можем говорить именно о целостном гармоничном характере проявления их общительности и упорядоченности её элементов; у подростков – воспитанников детского дома, вследствие слабости индивидуального аспекта, структура свойства деформируется, основной вес в проявлении общительности несут только личностные переменные – социоцентричность, осмысленность и предметно-деятельная сфера (доминирующее ядро). Особенности жизнедеятельности в большом коллективе иницируют воспитанника детского дома быть «элементом» группы, вынужденно приспособливаться к её условиям и требованиям, поэтому общительность данных подростков односторонне проявляется вовне, регулируется негативными социально-педагогическими воздействиями (условия жизнедеятельности в детском доме), в качественном смысле это выражается в неустойчивости, низкой интенсивности, зависимости коммуникативного поведения от социального окружения.

Допустимо предположить, что у последних жизнедеятельность в большом



Графическое изображение специфических связей между различными переменными общительности у подростков, воспитывающихся в семье и подростков, воспитывающихся в детском доме.

А. Подростки, воспитывающиеся в детском доме Б. Подростки, воспитывающиеся в семье

Примечание: 1. На рисунке представлены специфические связи, которые присущи а) подросткам, воспитывающимся в детском доме; б) подросткам, воспитывающимся в семье.

2. Линиями обозначены связи с уровнем значимости не ниже $p = 0,05$.

3. Сплошными линиями обозначены прямые связи, прерывистыми – обратные.

Условные обозначения переменных общительности: Общ.– общественно-значимые цели; Лич. – лично-значимые цели; Эрг. – эргичность; Аэрг. – аэргичность; Стен. – стеничность; Астен.- астеничность; Интер.– интернальность; Экст.– экстернальность; Соц. – социцентричность; Эгоц. – эгоцентричность; Осм. – осмысленность; Осв.– осведомлённость; Пр.деят.- предметно-деятельная сфера; Суб.лич.- субъективно-личностная сфера; Опер. Тр.- операциональные трудности; Лич.Тр. – личностные трудности.

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что у группы подростков, воспитывающихся в детском доме, основными свойствами темперамента, оказывающими наиболее сильное воздействие на развитие общительности, является аэргичность, астеничность и реактивность; с содержательной стороны это выражается в неустойчивости, слабости индивидуального потенциала, низкой инициативности и интенсивности общительного поведения. У подростков, воспитывающихся в семье, выступает пластичность и эргичность; в содержательном смысле это проявляется в выраженном стремлении к общительному поведению, расширением и осмыслением своих социальных контактов.

При проявлении общительности у воспитанников детского дома основную нагрузку несут «личностные трудности» и астеничность, данные агармоничные переменные находят наибольшее выражение в свойствах темперамента – осложняя реализацию общительности; у подростков, воспитывающихся в семье, в качестве ведущей переменной общительности выступает эргичность (напротив, улучшая проявление данного свойства).

Целью следующего этапа исследования стал анализ особенностей структуры общительности как системного образования, для выяснения: как изменилось данное свойство у подростков, воспитывающихся в различных социальных условиях, при влиянии на его развитие определённых, вышеуказанных свойств темперамента.

психологическими детерминантами развития общительности выступают темпераментальные свойства: астеничность, азгичность и реактивность, проявляющиеся в переживании опасений, высокой нервной истощаемости, повышенной раздражительности в процессе общения.

3. Для подростков, воспитывающихся в семье, индивидуально-психологическими детерминантами развития общительности являются эргичность и пластичность темперамента, что способствует интенсивному, устойчивому и инициативному протеканию межличностного взаимодействия.

4. В структурной организации общительности у подростков, воспитывающихся в детском доме, выступает социоцентричность, осмысленность и продуктивность, характеризующие сознательное намерение подростков пассивно приспособляться к условиям и требованиям группы, избегать инициативности в общении. Отличительной особенностью структуры общительности у подростков, воспитывающихся в семье, является доминирование осмысленности, интернальности, стеничности и эгоцентризма, определяющие выраженное осознание стремлений к общительному поведению как развитию индивидуальности личности, посредством расширения общения со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. **Захаров, А. И.** Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
3. **Крупнов, А. И.** Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности и черт характера / А. И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М.: Изд-во УДН, 1994. – С. 5–12.
4. **Мэш, Э.** Детская патопсихология. Нарушения психики ребёнка / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
5. **Рейнвальд, Н. И.** Личность как предмет психологического анализа. / Н. И. Рейнвальд. – Харьков: Вища школа, 1974. – 164 с.

коллективе предполагает высокий уровень развития «мы – сознания» (оно формируется, не в последнюю очередь, под влиянием общих для всех детей в детском доме запретов и ограничений со стороны взрослых). Воспитанник детского дома для собственной безопасности должен всегда учитывать интересы группы, поэтому закономерно, что социцентричность, как осознанное побуждение заслужить уважение в группе, более выражены у подростков, воспитывающихся в детском доме.

Выводы

1. Общительность является системно-функциональным образованием, детерминированным темпераментальными свойствами и обеспечивающим успешность межличностного взаимодействия.
2. У подростков, воспитывающихся в детском доме, индивидуально-

связанный с *определенными формами двигательной активности человека*, которые используются для сохранения и укрепления здоровья, физического совершенствования, отдыха, формирования эстетической и нравственной культуры, культуры общения человека и т. д. Для обозначения этого элемента культуры использовался традиционный термин (занятия физическими упражнениями – физкультурой). На основе анализа работ, посвященных физической культуре, было показано, что два указанных элемента культуры авторы постоянно смешивают, недостаточно четко отличают друг от друга.

Значительный интерес представляет анализ моделей физического воспитания, связанных с особенностями различных *социокультурных систем*, в которые они включены, и на основе этого прослеживание их *эволюции* на тех или иных этапах социально-экономической и культурной эволюции общества. Определенной иллюстрацией этого может служить анализ историко-культурных типов отношения к телу – от аскетизма до гедонизма, включая их теоретические основания и практическую деятельность, а также влияние современных тенденций социального развития на реабилитацию телесности как общественной и индивидуальной ценности.

В первую очередь, речь идет о переходе от системы физкультурного образования, которая ориентирована на формирование лишь определенных физических качеств, двигательных умений и навыков *к системе соматического воспитания, дающей человеку глубокие знания о своем организме, средствах целенаправленного воздействия на физическое состояние, сохранение и укрепление здоровья, а также формирующей у него потребности в здоровом образе жизни и физическом совершенствовании, в активных занятиях физическими упражнениями и спортом*. Иначе, в качестве главной ставится задача формирования здорового образа жизни и соматической культуры.

Соматическая культура человека предполагает такую систему знаний, убеждений и действий, которая направлена на оздоровление его индивидуального стиля жизни через повышение преобразовательной, творческой активности личности. *Соматическая культура человека – это его потребность и способность гармонизировать и оптимизировать процесс взаимодействия в человеке его тела, души и духа, активности личности и организма*. Соматическая культура каждого человека является одной из форм социальной профилактики, субъективным фактором здорового образа жизни, и потому ее формирование должно быть конечной целью соматического воспитания.

В начале XX века официальная педагогика рассматривала физическое воспитание как средство для подготовки к военным действиям. Лишь в частных школах реализовывались прогрессивные идеи отечественных ученых-педагогов. Объем обязательных занятий составлял 4–6 ч в неделю. В качестве основных средств физического воспитания детей были подвижные игры, элементы отдельных видов спорта, несложный ручной труд. Программы требовали врачебного и педагогического контроля процесса физического

РАЗДЕЛ X
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 378.05

И. В. Иванов

**ФОРМИРОВАНИЕ СОМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ – ОСНОВА
ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ**

Соматическое воспитание - область целенаправленной педагогической деятельности, ориентированной не только на сохранение, формирование и укрепление здоровья, но и на позитивную мотивацию к здоровому образу жизни.

Определяющим в обеспечении реализации здоровьесберегающего образа жизни, является адекватное поведение человека в различных ситуациях. В связи с этим необходимо в практике работы различных образовательных учреждений активно применять научно обоснованные критерии донозологической диагностики состояний организма, с целью создания практических знаний правильного реагирования и применении способов профилактики в вопросах адаптации в процессе жизнедеятельности.

Современное общество приходит к выводу о необходимости овладения не только научными знаниями, но и новым мировоззрением и мышлением, способностью целесообразно использовать процессы жизнедеятельности.

Современные требования к образованию актуализируют задачи модернизации системы непрерывного образования личности в процессе онтогенеза, и остро ставят вопрос сохранения и поддержания здоровья всех участников образовательного процесса. Одним из основных факторов, способствующим активному саморазвитию личности является наличие здорового «телесного» состояния человека, неразрывной взаимосвязи тела и духа человека.

Основными факторами формирования и развития человека являются среда, двигательная деятельность, воспитание, наследственность. На большое значение двигательной деятельности в формировании и развитии человека указывали многие прогрессивные деятели науки – И. М. Сеченов, И. П. Павлов и др. Они же утверждали, что физическое и психическое в человеке выступают в единстве и во взаимосвязи, поэтому соответствующая организация двигательной деятельности может стать фактором формирования личности в целом.

В моделях соматического воспитания вводится разграничение двух понятий. Одно из них характеризует элемент культуры, который связан с *телесностью человека*, включенной в процесс социализации. Для обозначения этого элемента культуры использовался термин «*физическая (телесная, соматическая) культура*». Второе понятие выделяет элемент культуры,

мой здоровьесберегающего направления обучения в России. Это противоречие диктует крайнюю необходимость в разделении управленческих позиций в министерстве физической культуры и спорта, физическая культура отдельно, а спорт отдельно. На данном этапе необходимо научное обоснование проблемы непрерывного здоровьесберегающего образования.

Главным заблуждением в организации физкультурного движения в России является создание единой нормативной основы, которая предполагает оценивать, сравнивать и прогнозировать уровень физической подготовленности населения с идеалами и таким образом не позволяет формировать потребность в здоровом образе жизни.

Урок физической культуры на современном этапе образовательной деятельности, основанный на нормативно-оценочной базе, является по своей сути беспощадным к организму ребенка. Учитывая отсутствие практической подготовки к выполнению этих нормативов, уроки физического воспитания психологически способствуют устойчивому отторжению от регулярных занятий физической культурой. Возникновение негативных эмоций, в связи с возникающими затруднениями индивидуального характера при выполнении этих нормативных показателей, формирует психологическое неприятие физического воспитания.

Современные методы работы в физкультурном образовании разделяются на два направления. Первое – собственно когнитивные методы (чаще всего декларируемые), направленные на формирование теоретических основ физической культуры. Второе – методы двигательной активности (как правило, сводятся к приему обезличенных контрольных нормативов). Попытки связать воедино эти два направления приводят к простому суммированию, т. е. в программу просто вводятся требуемые стандарты. В последнее время сюда же интегрируются разнообразные разработки духовно–патриотического направления. Но практика показывает, что при этом желаемых результатов не достигается, так как в соответствующих условиях традиционного подхода в нашей системе образования (отношение, оценка и т. д.) они просто невозможны.

Простое увеличение количества часов, улучшение материально-технической базы не заменит необходимости внедрения в массовых образовательных учреждениях научно–практических разработок, исследующих связи двигательного и психического развития. Принципиальным в этой ситуации будет кардинальное изменение отношения к формированию соматического сознания. В массовой системе образования на соматическое здоровье ребенка обращается внимание только при явных нарушениях двигательной функции или общего ослабленного состояния. Телесные напряжения (необходимость поддержания позы за партой, ограничение двигательной деятельности) во время учебного процесса, плюс чрезмерная нагрузка, переходят в неконтролируемые уровни саморегуляции, после которых трудно включиться в

воспитания учащихся. На каждого ученика заводилась медицинская карта, где фиксировались показатели физического состояния и развития здоровья. Уже тогда ставился вопрос об индивидуализации нагрузок в процессе физического воспитания детей. К примеру, были предложения брать за основу не возраст, а индивидуальные данные физического развития ребенка. Осуществлялось деление на антропометрические группы физического развития, для каждой составлялась программа физических упражнений с учетом выявленных отклонений. Предлагалось оценку по физическому воспитанию выставлять не баллами, а производить антропометрическими измерениями.

Становление физического воспитания в Советский период происходило с формирования государственных органов управления, которыми были: Главное управление всеобщего военного обучения и формирования резервных частей Красной армии (Всевобуч), в составе которого имелся отдел физического развития и спорта. Многие виды физического воспитания (в частности игровые), попадали под «буржуазную» идеологию и преследовались социалистической моралью. Как следствие официальная педагогика стала частью идеологии тоталитарного режима. Методологией провозглашалась философия марксизма-ленинизма. Вместо концепций биогенетической, социогенетической, культурно-исторической была выдвинута одна – советская педагогическая теория. Основными педагогическими категориями были воспитание, образование и обучение. Такое понятие как развитие, жестко пресекалось. Указывалось на искоренение «лженаучных» взглядов о том, что способности детей обусловлены биологическими, социальными и наследственными факторами, тем самым противоречило марксизму и принижало роль школы в воспитании социалистического сознания. Многими советскими педагогами были сделаны выводы, ведущие к отказу от изучения возрастных и индивидуальных особенностей развития детей.

В последние десятилетия главные усилия науки о физической культуре и спорте направлены преимущественно на развитие спорта высших достижений. Там, где необходимо было продемонстрировать всему мировому сообществу превосходство нашей системы воспитания и образования. Физкультурно-оздоровительная работа выпала из сферы активного научного сопровождения. Систематические занятия спортом преподносились как средство укрепления здоровья. Декларируемые положения о массовости материально не подкрепляются. Главной причиной усиления внимания спорту высших достижений являлось противоборство идеологических систем, демонстрация превосходства государственного устройства. Спортивная направленность глубоко проникла во все составляющие системы физического воспитания в стране. На ее принципах строилась школьная программа. Система работы по приему норм ГТО в общем образовании сводилась к одноразовым сдачам нормативов. Ведущим принципом подготовки в Вузах был спортивный принцип.

Противоречие физической культуры и спорта является основной пробле-

занимающегося.

Обучение здоровью необходимо строить по специально разработанной комплексной программе. Достичь этого, давая отрывочные знания в рамках некоторых учебных дисциплин, не представляется возможным, поэтому необходимо реализовать здоровьесформирующие курсы по выбору для учащихся. Для целостного восприятия основ ЗОЖ, необходимы практические знания о гигиене и правилах безопасного поведения; сюда относятся и умение принимать ответственные решения, и способность «заглядывать в будущее», понимая последствия своих действий, особенно тех, чьи негативные результаты проявляются позже. Учащиеся должны понимать, что их здоровье непосредственно связано со здоровьем окружающих, поэтому они должны делиться своими знаниями, полученными умениями и навыками с друзьями, родственниками, младшими братьями и сестрами.

Здоровьесберегающие аспекты содержания образования могут строиться на принципах:

I. *Целостности* – с выделением отдельного предмета, в котором должны быть представлены основные направления педагогики здоровья с обоснованным соотношением конкретного и общего, теоретического и практического.

II. *Интеграции содержания*, свойственной валеологии, она может быть как внутриспредметной (изучение влияния окружающей среды на здоровье человека, медицинские знания по оказанию первой помощи и др.), так и межпредметной (дисциплины естественно-математического и гуманитарного циклов) для понимания причинно-следственных связей, процессов, явлений.

III. *Краеведческий принцип*, где возможно использование разнообразного материала по этнопедагогике и этновалеологии здоровьесберегающего и гигиенического характера.

IV. Важнейшим принципом валеологизации содержания общеобразовательных предметов является *принцип гуманизации курсов*, «очеловечивания» предметов. Принцип гуманизации предусматривает существенное увеличение в содержании предметов всесторонних знаний из таких наук как валеология, гигиена, психология, социология, антропология, этнопедагогика, демография, биология и др., имеющих валеологическую значимость.

Валеологизированный, нравственно и личностно ориентированный учебный материал должен отвечать следующим требованиям: соответствовать индивидуальным и возрастным особенностям; использовать реальный жизненный опыт студентов; учитывать разнообразные жизненные проблемы, в их «эволюционном» контексте, то есть постепенное усложнение и определение психолого-педагогических, нравственно-этических и гигиенических критериев; опираться на практико-ориентированную теорию в области психологии и педагогики здоровья; применять правила безопасного поведения в социуме; развивать оценочные и самооценочные суждения студентов относительно собственной культуры здоровья и гигиенически обоснованного поведения.

учебный процесс. Необходим комплексный подход к развитию, в котором необходимо учитывать индивидуальные особенности двигательных функций каждого человека.

«Бестелесная» педагогика не может обеспечить реальное человеческое существование, невозможно обходиться развитием только физической сферы. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «психика не просто «проявляется» в движении, в известном смысле движение формирует психику». Ведь именно движение осуществляет ту практическую связь человека с окружающим предметным миром, которая лежит в основе психических процессов. Движение, соединяя человека с предметным миром, обогащает чувствительное отражение его человеком. Движение повинуетя при этом управляющим им ощущениям, зависит от них. Но для этого сами ощущения должны повиноваться предмету, поверяться предметом, а это происходит в практическом сближении с ним посредством движения».

Предметом соматического воспитания является телесное здоровье человека и его резервы, их оценка, развитие и укрепление функциональных возможностей. В отличие, например, от гигиены, изучающей среду обитания и условия жизнедеятельности человека. Прежде всего, имеется в виду разработка конкретных медико-биологических механизмов формирования и поддержания индивидуального здоровья и выявления возможностей управления ими; методик диагностики здоровья (валеометрия); продуктивного использования оздоровительных технологий и определения направлений и методик валеологического образования и способов вовлечения личности в процесс собственного здравоохранения, это составляющие педагогического предмета (медицинская, биологическая, физиологическая, экологическая, геронтологическая и т. д.) и направленность на учащегося.

Основную социокультурную функцию в здоровьесберегающем образовании человека должно играть соматическое воспитание, формирующее здоровый образ жизни.

В соматическом воспитании, мы считаем необходимо отказаться от всякой идеи обучения конкретной технике движений. Основная цель преподавателей должна заключаться в изыскании и улучшении естественных (приобретенных прошлым двигательным опытом) качеств обучающихся для того, чтобы повысить отдачу организма и сделать работу более экономной и разумной. Однако в процессе обучения не следует проходить мимо слабых мест, и поэтому, преследуя цель воспитания таких качеств, как умение расслабляться, равновесие, координация движений и ловкость вообще, необходимо тренировать занимающихся стартовать или отталкиваться с менее развитой ноги, в метаниях метать слабой рукой, ударные действия выполнять слабой ногой, рукой. Наша роль сводится к тому, чтобы дать почувствовать, не изменяя слишком сильно собственной манеры бега, различные темпы, начиная с быстрой ходьбы, и вплоть до самого быстрого бега, для каждого

О. А. Ледовская

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БАРЬЕРИСТОВ С УЧЕТОМ ИХ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПОСИЛЬНОСТИ ФОРМИРУЕМОГО ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

Достижение высоких результатов в спорте невозможно без достаточно хорошо отлаженной системы подготовки, а именно совокупности методических основ, организационных форм и условий тренировочно-соревновательного процесса, оптимально взаимодействующих между собой на основе совокупности следующих основных принципов: всесторонности, постепенности, повторности, специализации, индивидуализации. Данные принципы приобретают свое характерное содержание на этапе начальной спортивной специализации, что обусловлено особенностями возрастного развития юных спортсменов [2; 5].

В спорте как и в других видах деятельности человека, большое значение имеет индивидуальность [1; 3; 5]. Так эффективность тренировочного процесса юных барьеристов может обеспечиваться лишь в том случае, если она основывается на индивидуальных особенностях занимающихся. Игнорирование этих особенностей приводит к возрастной диспропорции между уровнем скоростно-силовых качеств, технической подготовленностью и требованиями, вытекающими из заданных барьерных расстановок (высота и расстояние между ними), даже если они соответствуют ростовым показателям занимающихся, что приводит к формированию нерационального ритма барьерного бега. Данные разногласия существенно осложняют процесс обучения двигательным действиям.

В то же время соревновательная деятельность в барьерном беге сопряжена с множеством «сбивающих» факторов, что предъявляет высокие требования к *психологическим особенностям* личности начинающих барьеристов. Наличие на дистанции препятствия (барьера) связано с чувством страха, риском получить травму. Следовательно, при обучении необходимо учитывать готовность юных спортсменов к освоению спортивного упражнения, которая характеризуется тремя компонентами: степенью развития физических качеств, двигательным опытом и психическими факторами. Это обеспечивается не только отдельными методическими подходами, но и оптимальным построением системы спортивной подготовки в целом.

Таким образом, индивидуализация учебно-тренировочного процесса юных барьеристов при формировании модельного ритма барьерного бега, должна

Определяя цели здоровьесформирующего образования, необходимо помнить, что достигнуть максимальной зрелости личности, гармоничного раскрытия и развития всех его потенциалов возможно только при том условии, если во главу будет поставлено обучение «искусству жить», не нанося вред своему здоровью, учитывая все её особенности, проблемы, сложности. Главными «инструментами» и «ориентирами» взрослой жизни современного человека должны стать жизнелюбие, воля, физическое, психическое, репродуктивное здоровье, положительные эмоции и развитый интеллект. Для этого ему нужно изучить свои индивидуальные особенности, уметь организовать, а во взрослой жизни реализовать свой «маршрут» здоровья, жить в соответствии с ним, соотносить себя с объективным миром и находить возможность наилучшим образом, с наименьшими потерями для здоровья входить в него.

Библиографический список

1. **Баева, И. А.** Психологическая безопасность в образовании// Монография/ И. А. Баева. – СПб.:Издательство «Союз», 2002. – 271 стр.
2. **Быховская, И. М.** Теоретико-методологические основания социокультурного анализа телесности человека // Социокультурные аспекты физической культуры и здорового образа жизни. – М.: Сов. спорт, 1996. – С. 8–14.
3. **Быховская, И. М.** «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии). – М., 1997. – 209 с.
4. **Зинченко, В. П.** Психология телесности между душой и телом/ В.П.Зинченко, Т.С.Леви. – М.: АСТ, 2005. – 731 с.
5. **Казначеев, В. П.** Введение в проблемы общей валеологии // Валеология. - 1996 – № 4. – С.74
6. **Кривых, С. В.,** Макареня А.А. Педагогическая антропоэкология. Педагогика жизнедеятельности. – СПб: ИОВ РАО, 2003. – 360 с.
7. **Кнастер, М.** Мудрость тела / М.Кнастер – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 496 с.
8. **Лубышева, Л. И.,** Бальсевич В.К. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни // Матер, межд. конф. – СПб НИИФК, 1994.
9. **Макареня, А. А.,** Кривых С.В. Педагогическая антропоэкология. Часть 1. Теоретические основы. – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 191 с.
10. **Столяров, В. И.** Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта. – М.: ГЦОЛИФК, 1984. – 103 с.
11. **Тель, Л. З.** Валеология.Учение о здоровье, болезни и выздоровлении./ Л.З.Тель. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.– в 3 т.
12. **Тищенко, П. Д.** Психосоматическая проблема (объективный метод и культурологическая интерпретация) // Телесность человека: междисциплинарное исследование / Отв. ред. В. В. Николаева, П. Д. Тищенко. – М.: Философское общество СССР, 1993. – 166 с.

ний: прослушивание модельного ритма – воспроизведение этого ритмического рисунка ногами на месте – воспроизведение в движении на дорожке без препятствий – бег с низкими препятствиями или барьерами под звуколидер – бег с низкими препятствиями или барьерами без звукового сопровождения с заданным ритмом. На каждом занятии использовалось сочетание реального (практического) выполнения барьерного бега с упражнением в представлении движений. Параллельно у испытуемых обеих групп по стандартной методике формировалась техника преодоления барьера.

После того как ритмическая структура барьерного бега приобрела определенную устойчивость, были ликвидированы грубые ошибки, обучающиеся усвоили модельный ритм, присущий данному спортивному упражнению, и оказались способными выполнять его в упрощенных условиях с оптимальными усилиями, наше постепенно усложнялись условия выполнения, приближая их к соревновательным и контролируя при этом правильность выполняемых движений. При выполнении барьерного бега занимающиеся были ориентированы на мысленное воспроизведение двигательного действия (барьерного бега) в соответствии с его ритмической структурой.

Для повышения мотивации применялись задания, соответствующие уровню подготовленности занимающихся, что способствовало повышению уверенности в своих силах, мотивации на выполнение нового задания от положительных эмоций, вызванных в результате успешно выполненного двигательного действия. Для выделения отличительных особенностей двигательного действия: начало момента приложения основного усилия и время его завершения (отталкивание на барьер), особенности внешней формы движения (величина амплитуды, направление движения, расположение звеньев тела) в процессе преодоления барьеров и беге между ними использовались специальные приемы активизации и концентрации внимания:

- различные временные, пространственные, силовые дифференцировки; уточнения характеристик движений по прямому указанию тренера (выше, раньше, быстрее, сильнее и т. д.);

- упражнения с использованием вспомогательных ориентиров (внешних ориентиров направления и амплитуды движения, звукового ритма);

- упражнение в представлении движений (мысленное «прокручивание», визуальное воспроизведение, проигрывание в уме);

- сопровождение мысленного представления ритмической структуры сначала проговариванием вслух, а затем про себя (ритмизированный счет).

Как было отмечено ранее, кардинальным в методике овладения техникой легкоатлетических упражнений является определение предмета упражнения в соответствии с возможностями занимающихся. На начальном этапе и в тех случаях, когда ведется углубленная работа над обучением технике спортивных упражнений, осложнение внешних условий, появление новых неожиданных раздражителей часто оказывает отрицательное влияние. Изменения условий могут выступать как факторы, излишне возбуждающие

основываться на эффекте реализации возможностей занимающихся в зависимости от их возрастных особенностей, что следует понимать как требование достаточно продуктивной реализации имеющегося уровня развития физических качеств или степени подготовленности юных спортсменов [2, с. 39].

Решение данной проблемы возможно, если при обучении технике барьерного бега на этапе начальной спортивной специализации используется педагогическая технология формирования ритмической структуры барьерного бега, основанная на поэтапном освоении двигательного навыка в постепенно усложняющихся условиях.

Данная педагогическая технология представлена следующими этапами:

1. Этап формирования общих психомоторных способностей (чувство ритма, чувство времени, чувство пространства, чувства усилия).

2. Этап интериоризации – формирование ритмической структуры барьерного бега во внутреннем плане.

3. Этап экстериоризации – переводение внутренне сформированного двигательного навыка в специфическое двигательное действие

– актуализация внутренне сформированной модельной ритмической структуры в упрощенных внешних условиях;

– формирование ритмической структуры барьерного бега в индивидуально-стандартных условиях.

4. Этап относительной стабилизации сформированной модельной ритмической структуры в постепенно усложняющихся условиях на основе повышения двигательных возможностей по принципу динамического насыщения.

Реализация принципа индивидуализации приобретает особое значение на *этапе экстериоризации*. Основное содержание данного этапа педагогической технологии заключается в переводе созданного внутреннего образа в непосредственное выполнение разучиваемого действия. Претворяя мысленное представление в практическое воспроизведение движений, юные спортсмены овладевают техникой двигательного действия, его рациональной ритмической структурой.

Основным направлением технологии на данном этапе было воспроизведение внутренне усвоенного ритма в упрощенных условиях:

– различные беговые и прыжковые имитации в усвоенном ритме: в ходьбе и в медленном беге, имитация барьерного шага с акцентированным подъемом колена и быстрым опусканием ноги на дорожку и последующим выполнением 3–х межбарьерных шагов;

– преодоление в беге прыжковым шагом 3–5 зон шириной 1,5 м с расстоянием между ними 5–6 м (3 шага между зонами и активное отталкивание через зону – имитация барьерного шага);

– перебегание в заданном ритме низких препятствий (перевернутые скамейки, мячи, маты в ширину и в длину) барьерным шагом и тремя беговыми шагами между ними.

Осуществлялась следующая последовательность в выполнении упражне-

недоступного для усвоения материала резко снижается мотивационный настрой, ослабевает волевое усилие, быстро наступает утомление, появляются технические ошибки. В то же время необходимо учитывать, что при чрезмерном упрощении материала снижается интерес к занятиям, формируется неправильная техника движений.

3. Учитывая высокую приспособляемость действий юных спортсменов, при формировании ритма барьерного бега следует особое внимание уделять условиям, побуждающим к этим действиям, в том числе барьерной расстановке, которая не вызывала бы у занимающихся особых затруднений:

- необходимо предварительно сформировать позитивную психологическую установку, создать достаточно сильный стимул к преодолению психических трудностей и выработать уверенность;

- барьеры должны быть расположены на таком расстоянии один от другого, чтобы занимающиеся могли бежать, а не прыгать и не топтаться на месте;

- высота барьеров должна быть достаточно большой и в то же время настолько маленькой, чтобы исключить прыжкообразное преодоление препятствий;

- дальнейшие усложнения условий осуществлять в пределах, позволяющих детям сохранять оптимальную ритмическую структуру барьерного бега, по принципу динамического насыщения.

4. Для повышения психологической готовности юных барьеристов, определяемой уровнем развития психических процессов (мышления, восприятия) и психологических качеств (возможность преодолевать страх при исполнении упражнения, решительности в достижении цели и т.д.) мы рекомендуем использовать при обучении следующие методические приемы с учетом личностных качеств каждого спортсмена:

- проведение бесед познавательного содержания с целью создания у занимающихся более конкретного представления об избранном виде спорта, на конкретном примере (аналогии по отношению к квалифицированным спортсменам);

- проведение наряду со спортивными и моторными, психологических тестов, отражающих готовность к достижению и мотивации, с целью на-

Показатели ритмической структуры барьерного бега участников эксперимента в конце 3-го этапа педагогической технологии (n=25)

Примечание: показатель $P > 0,05$ при $t < 2,06$.

| Шаги | Модель (с) | Хр±σ (с) | Разность (с) |
|------------------|--------------|------------|--------------|
| Барьерный | 0,525 | 0,516±0,03 | 0,022 |
| 1-й | 0,195 | 0,201±0,01 | 0,006 |
| 2-й | 0,300 | 0,304±0,02 | 0,004 |
| 3-й | 0,245 | 0,246±0,01 | 0,001 |

или тормозящие деятельность центральной нервной системы обучающегося. Поэтому на данном этапе обучения следует по возможности упрощать условия, сопутствующие проводимым учебно-тренировочным занятиям на уровне имеющихся двигательных способностей. Чем лучше удастся сделать это, тем успешнее будет происходить освоение движений.

Мера допустимого осложнения сопутствующих условий определялась нами в зависимости от способности занимающихся с определенной степенью успешности решать поставленные перед ним двигательные задачи, а именно сохранять усвоенную ранее модельную ритмическую структуру барьерного бега. В связи с этим, для определения индивидуальной оптимальной высоты учебных барьеров и расстояния между ними в зависимости от роста спортсменов производились вычисления по математической формуле, предложенной и разработанной А. В. Самсоновой [4]: $X = 0,96Z - 78,14$; $Y = 6,08Z - 186,47$. Где X – высота барьера (см); Y – расстояние между барьерами (см); Z – рост занимающихся

Для обоснования эффективности содержания тренировочного процесса в конце данного этапа было проведено тестирование сформированности у юных спортсменов модельной ритмической структуры в барьерном беге с индивидуальной (индивидуально-стандартной) расстановкой непосредственно перед началом зимнего соревновательного сезона в соответствии с периодизацией системы спортивной подготовки на этапе начальной спортивной специализации. Испытуемые выполняли бег на 50 м с барьерами со старта с максимальной скоростью, анализировались ритмическая структура 2-го барьерного блока, так как здесь, по мнению специалистов, уже наблюдается стандартный ритмический рисунок, осуществлялось ее сопоставление с модельными параметрами.

Анализ результатов исследования показал, что спортсмены демонстрируют ритмическую структуру барьерного бега близкую к модельной, при этом существующие отклонения от модели по показателям длительности шагов барьерного блока незначительны (таблица)

На основании проведенного исследования нами были разработаны следующие основные методические рекомендации по реализации принципа индивидуализации при формировании ритмической структуры барьерного бега:

1. Для рационального построения тренировочного процесса необходимо учитывать возрастные особенности формирования изучаемого двигательного навыка, а также использовать чувствительные (чувствительные) периоды возрастного развития, когда организм особенно легко поддается тренирующим воздействиям. Именно с учетом чувствительных периодов и определяется преимущественная направленность учебно-тренировочных занятий.

2. В целях предупреждения физических и нервно-эмоциональных перегрузок, возможных ошибок в технике двигательных действий процесс формирования ритмической структуры барьерного бега должен строиться на основе учета реальных возможностей занимающихся. Поскольку при предъявлении

здоровья как ценности, повышение уровня культуры здоровья подрастающего поколения, развитие здравотворческих умений, опыта здоровьесбережения [3; 5]. Это обуславливает актуальность обращения системы образования и педагогической науки к формированию здорового образа жизни школьников. В этом процессе принципиальную значимость для развивающейся личности приобретает готовность к сознательному построению своей жизненной стратегии, к творческой деятельности по преобразованию себя, своего здоровья, окружающего мира. Степень развития данной готовности характеризует человека как субъекта собственной жизни, способного принимать решения и нести за них ответственность [4; 6].

Вместе с тем, в последние годы в России наблюдается устойчивая тенденция ухудшения состояния здоровья детей и подростков, хотя государство и ориентирует педагогический персонал учебных заведений на применение различных форм здоровьесбережения, организацию здоровьесформирующей среды школы и использование оздоровительных технологий. Однако, в подавляющем большинстве, работа по сохранению и развитию здоровья учащихся носит эпизодический характер. В практике работы общеобразовательных школ основное внимание уделяется устранению в образовательном процессе внешних факторов, негативно влияющих на состояние здоровья учащихся. Педагогические коллективы стремятся снизить перегрузки учащихся, правильно чередовать труд и отдых своих воспитанников, организовывать сбалансированное питание, устранить стрессовые ситуации в учебном процессе. В меньшей степени решаются вопросы обучения учащихся сбережению собственного здоровья, привитию культуры здоровья, формированию собственного опыта ребенка, приобретаемого в конкретных усилиях, связанных с заботой о здоровье.

Таким образом, на сегодняшний день актуализируется проблема формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся, что обусловлено как потребностями учеников, так и задачами школы и общества. В рамках данного исследования процесс формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся рассматривается в рамках образовательной среды школы.

Под образовательной средой в нашем исследовании понимается система влияний и условий формирования личности, а также совокупность содержащихся в окружении возможностей для ее саморазвития. Образовательная

блюдения за динамикой психических процессов, состоянием и свойствами личности;

– психологические и спортивно-психологические консультации, организованные с целью создания соответствующего климата, ориентирующего их на достижения и снижающего действие неблагоприятных факторов.

Таким образом, полученные экспериментальные материалы подтверждают эффективность использованного методологического направления тренировочного процесса юных барьеристов на этапе начальной спортивной специализации, основанного на реализации принципа индивидуализации в процессе технической подготовки с учетом антропометрических особенностей спортсменов и посильности формируемого двигательного действия.

Библиографический список

1. **Матвеев, Л. П.** Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – Киев: Олимпийская литература, 1999. – 320 с.;
 2. **Основы** управления подготовкой юных спортсменов / под ред. М. Я. Набатниковой. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 280 с.;
 3. **Платонов, В. Н.** Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – Киев: Олимпийская литература, 1997. – 583 с.;
 4. **Самсонова, А. В.** Методика начального обучения барьерному бегу девочек на основе анализа координации мышечной активности: Автореф. дисс... канд. пед. наук / А. В. Самсонова. – Ленинград, 1985. – 22 с.;
 5. **Филин, В. П.** Теория и методика юношеского спорта / В. П. Филина. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 128 с.
- УДК 371.7

М. А. Ермакова

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Выдвижение проблемы сохранения и развития здоровья молодежи в число приоритетных задач социального и экономического развития нашей страны обуславливает актуальность ее теоретической и практической разработки, необходимость проведения соответствующих научных исследований и выработку организационно-педагогических подходов к сбережению и укреплению здоровья учащихся.

По данным Всемирной организации здравоохранения и российской Межведомственной комиссии по охране здоровья населения, наибольший рейтинг среди факторов, обеспечивающих здоровье современного человека, составляет направленность личности на здоровый образ жизни, принятие

качеств, не присущих отдельным ее частям; ее можно представить целостным образованием только тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется из окружающей среды. Системный подход как неотъемлемое свойство социальных систем обуславливает комплексное взаимодействие со средой и динамику развития системы.

С позиции *аксиологического подхода* (В. И. Гинецинский, А. Г. Здравомыслов, И. Б. Котова, Э. С. Макарян, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, А. Я. Иванюшкин, Д. В. Колесов, В. П. Петленко, Н. В. Сократов, Д. Н. Давиденко и др.) здоровье понимается как главная ценность жизни, и занимает самую высокую ступень в иерархии потребностей человека.

Культурологический подход (Е. В. Бондаревская, П. С. Гуревич, В. В. Розанов, А. Тофлер и др.) в образовательной среде школы носит надпредметный характер и призван охватить национальную, общечеловеческую, современную культуру общества, региона, социальной группы, семьи, личности, в общем, и культуру здоровья учащихся в частности. С учетом этнической и культурной мозаичности региона важно, чтобы образовательная среда школы выполняла коммуникативную функцию, давала достаточные знания о здоровье, способах его сохранения и формирования.

Компетентностный подход (И. А. Зимняя, Е. Я. Коган, В. В. Лаптев, М. Д. Лаптева, О. Е. Лебедев, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин и др.) определяет изменения образовательного процесса, его приоритеты, является содержательным резервом развития личностного потенциала для решения различного рода компетентностей и нравственно-целесообразного преобразования действительности.

Разработанная интегративная модель образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся включает следующие системообразующие элементы (рисунок):

- ориентацию процесса образования школьников на широкое и вариативное использование ценностного потенциала образовательной среды школы;
- программно-содержательное и дидактическое обеспечение процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся;
- педагогические требования к реализации программно-содержательного обеспечения процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся;
- структуру индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся, представленную когнитивным, ценностно-потребностным, эмоционально-волевым и деятельностно-практическим компонентами, отражающими соответственно уровень сформированности системы знаний о здоровом образе и стиле жизни, ценностные ориентации на здоровье; ответственное и позитивное отношение к собственному здоровью; настойчивость в укреплении своего здоровья; уровень самостоятельности в здоровьесбережении;

среда, по мнению В. А. Ясвина, представляет собой систему встроженных, взаимопересекающихся образовательных микросред, определяющих функциональные структуры педагогических систем (педагогическое творчество, сотрудничество, общение, диагностика, управление и т.д.) [7].

Каждый человек сегодня объективно нуждается в создании условий, обеспечивающих восстановление и развитие его здоровья, а также условий содействующих интеллектуальному и творческому росту. Такие условия могут быть созданы при моделировании образовательной среды школы, обеспечивающей максимальную степень индивидуализации за счет широкого и вариативного использования здоровьесберегающих и здоровьетворящих технологий обучения.

Научные требования, которым должна соответствовать любая теоретическая модель, сформулированы в ряде работ по методологии и методике педагогических исследований: теоретические основы и практическая реализация педагогического моделирования (Н. М. Борытко), методы исследования в педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский), дидактические основы моделирования в педагогике (И. Я. Лернер), теория педагогического проектирования (В. М. Монахов).

В нашем исследовании мы исходили из определения модели как «мысленно представленной или материально реализованной системы, воспроизводящей некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале» [1, с. 228]. Это определение охватывает все основные признаки модели и способы ее использования в научном исследовании. В методологии психолого-педагогических исследований выделяют следующие типы моделей [2, с. 96–100]: модель процесса становления исследуемого феномена, модель педагогических условий (или совокупности типов деятельности воспитанника) как педагогической среды становления этого свойства, модель профессиональной деятельности педагога по организации деятельности воспитанника (или педагогических условий), предусмотренной предыдущей моделью.

В контексте нашего исследования целесообразно рассмотрение всех трех вышеуказанных моделей в их единстве, что предопределило создание интегративной модели образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся. Основой данной модели является информационная база данных, сформированная на научных подходах к понятийному полю исследования: системном, аксиологическом, культурологическом и компетентностном.

Системный подход (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Д. М. Гвишиани, С. О. Доннел, Г. Кунц, В. Н. Садовский, Ф. Тейлор, А. Файоль и др.) определяет наличие совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного видения предмета исследования. Система характеризуется наличием интегративных

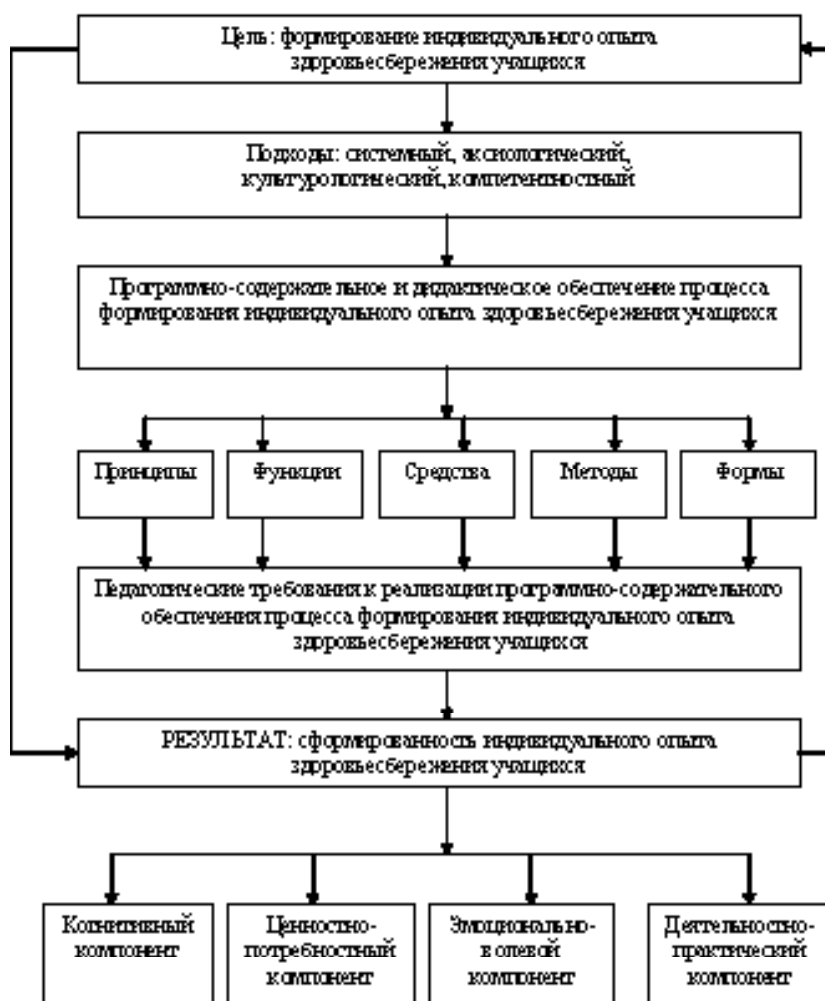
Программно-содержательное обеспечение процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся представлено комплексной программой «Подари себе здоровье», реализующейся при доминирующей роли интеграции деятельности всех субъектов образовательного процесса – педагогов, родителей, подростков, социума в реализации педагогических воздействий.

Содержание программных мероприятий предусматривает их интеграцию в программы и предметы естественно-научного и гуманитарного профиля, физическую культуру, а также в систему работы классного руководителя и представлено: циклом интегрированных уроков в стандартных учебных дисциплинах (биология, история, математика, ОБЖ, физическая культура, химия, обществознание, русский язык, литература); системой воспитательной работы (классные часы, дни здоровья, социально-образовательные проекты и др.); системой работы с родителями (реализация программы родительского университета «Здоровья желаем»); системой взаимодействия с социальными институтами.

Реализация мероприятий программы «Подари себе здоровье» осуществляется в основных направлениях деятельности: *образовательное направление* – проведение системы интегрированных и бинарных уроков, реализация вариативной программы «Быть здоровым – это модно» для учащихся; программы родительского университета «Здоровья желаем»; *спортивно-оздоровительное направление* – комплекс внеклассных и внешкольных *спортивно-оздоровительных мероприятий* (спортивные праздники, соревнования, экологические и туристические слеты и т. д.); *информационно-просветительское* – комплекс внеклассных и внешкольных мероприятий, включающих проведение недель и дней здоровья, тематических встреч со специалистами социальных институтов – вузов, учреждений культуры и спорта, волонтерское движение, конкурсы, викторины работу школьного радио, детской газеты, наглядную агитацию – стенды, плакаты.

Дидактическое обеспечение процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся представлено: принципами (здоровьетворения через образование; уникальности личности; дополнительности; непрерывности; природосообразности); средствами (технологии витагенного образования (А. С. Белкина); игровых технологий; технологии современного проектного образования); методами (моделирование ситуаций; решение ситуативных задач, творческое моделирование идеальных образовательных объектов; решение проблемных ситуаций; учебное исследование; эвристические беседы); формами организации занятий (классно-урочные, внеурочные, внешкольные).

Основными педагогическими требованиями к реализации программно-содержательного обеспечения процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся являются:



Модель образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся

способность к переносу индивидуального опыта здоровьесбережения в повседневную практику.

Ценностный потенциал образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся заключается в актуализации проблемы укрепления здоровья ребенка в системе образования; в организации функционирования школьных служб здоровья; в создании здорового эмоционально-поведенческого пространства школы; в разработанности системы интеграции содержания предметов, ориентированных на формирование здорового образа и стиля жизни; в направленном использовании ценностей физической культуры; в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса по обеспечению сохранения и преумножения индивидуального здоровья подростков; в межведомственном сотрудничестве школы с представителями различных общественных организаций по охране, укреплению и развитию здоровья.

УДК 371. 64/.69: 376

Е. В. Шевченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУРДО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЁРА «ДЭЛЬФА-130» КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА*

Важнейшей задачей коррекционного обучения детей с недостатками слуха остается проблема формирования их устной речи, без которой невозможны контакты с окружающим, «слышащим» миром. Чем меньшими остатками слуха располагает ребенок, тем меньше у него возможностей для восприятия информации о фонетических элементах речи, в связи с чем возрастает роль сохранных анализаторов, которые обеспечивают получение дополнительной информации, расширяющей границы возможностей восприятия глухими детьми элементов звучащей речи, как чужой, так и собственной [2].

К основным задачам работы сурдопедагога в области формирования и коррекции произносительной стороны речи дошкольников с нарушениями слуха относятся:

- формирование правильного звукопроизношения;
- формирование правильного голосообразования и стабильного голосообразования;
- формирование у ребёнка умения говорить слитно, в нормальном темпе, голосом нормальной громкости;
- формирование правильного речевого дыхания [4].

Влияние снижения слуха у ребёнка сказывается не сразу. Родившийся глухим ребёнок кричит так же, как и слышащий. Он гулит и начинает лепетать. Однако в дальнейшем невозможность слухового восприятия звучащей речи окружающих и собственного звукопроизношения приводит к тому, что лепет у ребёнка постепенно угасает. Отсутствие или глубокое нарушение слухового анализатора лишает глухого ребёнка возможности усвоить такое произношение, которое не отличалось бы от произношения слышащего. Из-за этого речи глухого оказываются свойственными более или менее существенные недостатки произношения. Эти недостатки касаются голоса, звуков и их сочетаний, словесного и фразового ударения, особенностей мелодической стороны речи. Речь неслышащих детей часто характеризуется при обследовании как монотонная, невыразительная, не окрашенная интонационно. Естественно, что все эти недостатки отрицательно влияют на общую внятность речи. У глухих детей есть особенности, отличающие их фонетическую сторону речи: сравнительно более медленный темп, не

– доминирующая роль классного руководителя в реализации педагогических воздействий;

– педагогическое взаимодействие в системе (педагог – родитель – ученик – социальные институты), инициирующее в подростковом возрасте принятие собственного здоровья как личностной и общественной ценности;

– этапный характер процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся и учет логики развития от самопознания себя как субъекта жизнедеятельности до саморазвития в процессе жизнестворчества;

– построение процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Таким образом, использование совокупности систематических и интегративных педагогических воздействий на основе моделирования ценностно-структурных преобразований существующей образовательной среды школы обеспечит становление сущностных характеристик индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся.

Библиографический список

1. **Борытко, Н. М.** Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
2. **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: Учебник для студ. и магистрантов пед. вузов: В 2 ч./ Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова, под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. – Ч. 1 – 120 с.
3. **Виленский, М. Я.** Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М. Я. Виленский, С. О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры: научно-практический журнал – 2004. – № 11. – С. 2–7.
4. **Петленко, В. П.** Этюды валеологии: Здоровье как человеческая ценность / В. П. Петленко, Д. Н. Давиденко – СПб., 1998 – 124 с.
5. **Сократов, Н. В.** Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: Учеб. пособие / Под общ. Ред. Н. В. Сократова. - М.: ТЦ Сфера, 2005.
6. **Харитонов, В. И.** Совершенствование физического воспитания как ценности здорового образа жизни и здоровья учащихся / В. И. Харитонов, В. В. Ким, А. В. Ненашева, С. А. Лигачина // Теория и практика физической культуры.: научно-теоретический журнал. – 2002. - №1.
7. **Ясвин, В. А.** Экспертиза школьной образовательной среды. / В. А. Ясвин - М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 06-06-00431а)

ков детей с нарушениями слуха дошкольники были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Численность групп составила по 7 детей.

Формирование правильного речевого дыхания, как уже отмечалось ранее, является одной из основных задач в области формирования и коррекции произносительной стороны речи детей с нарушениями слуха, так как внятная и слитная речь возможна только при согласованной работе дыхательного, голосового и артикуляционного аппарата. Для исследования речевого дыхания и слитности произношения ребёнку предлагалось проговорить знакомый речевой материал (знакомую фразу), например: «Девочка читает книгу». Цель этого исследования – выяснить, какое количество слогов ребёнок сможет произнести на 1 выдохе. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем у глухих детей закреплять умение воспроизводить фразу слитно, на одном выдохе, сохраняя правильное воспроизведение входящих в нее слов.

С целью определения силы голоса и умения произвольно изменять громкость голоса детям сначала предлагалось произнести слоги громко или тихо (ПАПАПА или папапа), а затем слоги с различной силой звучания, например: «ПА-па-па, па-ПА-па, па-па-ПА».

Анализ результатов проверки произносительных навыков детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха показал необходимость применения новых компьютерных технологий (сурдо-логопедического тренажёра Дэльфа – 130) в качестве одного из дополнительных средств для формирования и коррекции произношения. В обучающем этапе исследования приняло участие 7 дошкольников из экспериментальной группы. С детьми контрольной группы проводились занятия по традиционным методикам. Продолжительность занятий с использованием сурдо-логопедического тренажёра «Дэльфа – 130» в коррекционном процессе составила 3 месяца. Исходя из полученных диагностических данных в структуру коррекционных занятий были включены упражнения, направленные на развитие различных произносительных навыков. При этом продолжительность и структура занятий с использованием сурдо-логопедического тренажёра «Дэльфа – 130» была такой же, как и на традиционных занятиях. Таким образом, в экспериментальном изучении были изменены лишь средства воздействия, а все остальные параметры (цели, задачи, содержание и типы упражнений) оставались теми же.

Индивидуальные занятия с использованием сурдологопедического тренажёра «Дэльфа–130» включали упражнения, направленные на:

– Выработку устойчивого длительного, равномерно речевого выдоха (упражнения: задуй свечи, чашка чая);

– Развитие слитности произношения, автоматизацию поставленных звуков в слогах, словах, фразах (упражнения: бабочка, сказочный замок, стрелок, картинка из кубиков, скатерть-самобранка);

вполне точное произношение звуков и сочетаний, ошибки в ударении. Более всего страдает внятность речи глухих. Это происходит из-за недостатков произношения звуков и их сочетаний [6].

К началу дошкольного обучения произносительные навыки детей могут быть разными в зависимости от величины остаточного слуха и индивидуальных особенностей ребенка. Если коррекционная работа не проводилась с раннего детства, то у глухих и у большинства детей со значительной тугоухостью голосовые реакции носят произвольный характер (плач, крик, отдельные звуки), некоторые дети произносят различные звукосочетания, не соотнося их с каким-либо значением, эти звуки могут использоваться детьми для привлечения внимания взрослого. У некоторых слабослышащих малышей в устной речи могут отмечаться отдельные лепетные слова. Часть детей с наибольшими остатками слуха владеют и определенным количеством коротких фраз типа: *Мама, дай; Папа, иди* (иди). Слова при этом воспроизводятся, как правило, усеченно и приближенно, в отдельных случаях точно. Звуковой состав речи ограничен, звуки произносятся не точно. Подавляющее большинство детей к началу обучения не понимают обращенную к ним речь, они пытаются выразить свои просьбы и сообщения с помощью неотнесенного лепета, естественных жестов и мимики. Поэтому любой ребенок с нарушенным слухом нуждается в специальной работе по формированию, развитию и коррекции произносительных навыков. На специальных занятиях проводится работа по вызыванию и автоматизации звуков, с обязательным их закреплением в словах, словосочетаниях и фразах. Одновременно с этим ведется целенаправленное обучение правильному произнесению слова: слитно, в нормальном темпе, с соблюдением звуко-слогового состава, словесного ударения и норм орфоэпии [5].

Методика.

В последние годы появилась возможность компьютерной поддержки процесса формирования произносительной стороны речи (Дэльфа–130, Видимая речь I, II, III).

Изучив возможности сурдо-логопедического тренажера «Дэльфа – 130», мы стали использовать его в комплексной работе по коррекции речи глухих детей на базе специализированного ДОУ № 311 для детей с нарушениями слуха г. Новосибирска.

В этой связи мы исследовали особенности произношения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха (речевое дыхание, темп речи, голос, особенности воспроизведения звуков, слогов, слов). В исследовании участвовало 14 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, имеющих диагноз глухота и нейросенсорная тугоухость 3 – 4 степени.

С целью исследования влияния сурдо-логопедического тренажера «Дэльфа–130» на формирование и коррекцию произносительных навы-

При контрольном обследовании силы голоса и умения произвольно изменять громкость голоса было выяснено, что из 7 детей в контрольной группе 5 детей имеют голос нормальной громкости, а у 2 детей – тихий голос; 6 детей смогли произвольно изменить силу голоса, а 1 ребёнок не смог справиться с заданием. По результатам обследования в экспериментальной группе 6 детей имеют голос нормальной громкости, а у 1 ребёнка тихий голос; все дети по просьбе педагога смогли произвольно изменить силу голоса.

Программа «Дэльфа–130» может стать вспомогательным средством формирования правильного речевого дыхания, поскольку начало и конец направленного ротового выдоха, его интенсивность и длительность визуализируются в нескольких упражнениях. При этом данные компоненты речи визуализируются в режиме реального времени и в виде доступных детям старшего дошкольного возраста образов. При помощи «Дэльфа–130» удалось ускорить процесс формирования экономного, плавного выдоха у детей с нарушениями слуха. В экспериментальной группе дети стали произносить на одном речевом выдохе большее количество слогов, чем в контрольной.

В начале эксперимента дети обеих групп имели одинаковые показатели при выполнении задания по исследованию силы голоса и умению произвольно изменять громкость голоса. Наблюдая за тем, как идёт изменение данного показателя, мы увидели, что результативность в экспериментальной группе при применении систематической коррекционной работы с использованием компьютерной программы «Дэльфа–130» оказалась выше, чем в контрольной.

Речь неслышащих детей часто характеризуется при обследовании как монотонная, невыразительная, не окрашенная интонационно, иногда тихая. Использование программы «Дэльфа–130» может эффективно использоваться при устранении некоторых недостатков в этой области. Работа над просодической стороной речи более эффективна в случае использования средств визуализации, поскольку ребенок получает дополнительную опору для контроля своей речевой деятельности, что помогает детям быстрее научиться владеть таким сложным компонентом как просодическая сторона речи.

В процессе обучения были отмечены показатели роста мотивации детей к занятиям. Использование этой компьютерной программы на индивидуальных занятиях делает их более привлекательными для ребенка, обеспечивает психологический и эмоциональный настрой, заметно увеличивает его работоспособность, существенно влияет на формирование навыков самоконтроля [1].

Данная программа расширила арсенал средств сурдопедагога, дополнила традиционно используемые средства, но не вытеснила их. На каждом этапе работы над произношением возможно было выбрать то средство,



Изменение средних значений показателей речевого дыхания и слитности произношения

Примечание * – $p < 0,05$; U – критерий Манна-Уитни, уровень значимости по отношению к контрольной группе.

– Развитие интенсивности голоса, умения произвольно изменять громкость голоса (упражнения: колобок, бегемотик);

– Формирование длительности звучания, закрепление навыка длительно и экономно выдыхать воздух во время речи (упражнения: ёлочка, репка);

– Отработку правильного произношения гласных [А, О, У, И] и согласных [С, Ш, Х, Ф] звуков (упражнения: вертолёт, подводная лодка, фонтан, пароход) [3].

Для изучения динамики состояния произносительной стороны речи был осуществлён контрольный срез. Сравнивались результаты, полученные в экспериментальной группе (7 детей), где в качестве дополнительного средства обучения применялся сурдо-логопедический тренажёр «Дэльфа-130» и в контрольной группе (7 детей), обучающейся в этот период по традиционным методикам.

Содержание констатирующего и контрольного этапов исследования было идентичным.

Полученные результаты обрабатывались статистически с помощью U – критерия Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение

При контрольном обследовании речевого дыхания и слитности произношения было выявлено, что в процессе проведённой коррекционной работы с применением компьютерной программы «Дэльфа-130» как дополнительного средства формирования и коррекции произносительных навыков у детей с нарушениями слуха в экспериментальной группе и систематических занятий в контрольной группе показатели выросли, причём в большей степени в экспериментальной группе, чем в контрольной (рисунок).

необходимым использовать более продвинутые версии программы.

Библиографический список

1. **Королевская, Т. К.** «Видимая речь»: десять лет в России / Т. К. Королевская // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 57–65
2. **Королевская, Т. К.** Компьютерная поддержка работы по формированию произношения у детей с нарушениями слуха / Т. К. Королевская // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 59–65
3. **Королевская, Т. К.** Коррекция устной речи с помощью компьютерного тренажёра / Т. К. Королевская // Сурдо-логопедический тренажёр для речевой реабилитации инвалидов по слуху «Дэльфа – 130»: практическое руководство. М.: Дэльфа, 2001. – С. 21 – 40
4. **Кукушкина, О. И. и др.** Информационные технологии в обучении произношению / Кукушкина, О. И., Королевская Т. К., Зеленская Ю. Б. – М.: Полиграф Сервис, 2004. – 159 с.
5. **Пельмская, Т. В., Шматко, Н. Д.** Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
6. **Рау, Ф. А., Рау, Ф. Ф.** Методика обучения глухонемых произношению. / Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау. – М.: Учпедгиз, 1959 – 296 с.

которое наиболее адекватно поставленной задаче и индивидуальным особенностям ребёнка.

Таким образом, обучение с применением новых компьютерных технологий оказывается более эффективным по сравнению с обучением по традиционным методикам и позволяет осуществлять коррекционную работу по развитию произношения в более сжатые сроки.

Заключение

Опыт использования программы «Дэльфа–130» показал, что при её применении стало возможно ускорить процесс формирования слитности произношения, экономичного и плавного речевого выдоха. Работа над некоторыми компонентами просодической стороны речи (сила голоса, изменение громкости голоса) более эффективна при применении программы «Дэльфа–130». Используя сурдо-логопедический тренажёр как дополнительное средство формирования и коррекции произношения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха можно создать более адекватные условия для формирования навыков самоконтроля.

Применение этой программы на первых этапах обучения способствовало повышению мотивации у детей, интереса к занятиям, позволило поддерживать работоспособность и продуктивность их деятельности на всём протяжении занятия.

Опыт применения программы выявил и некоторые недостатки. Возможности тренажёра не безграничны. Без продуманной организации занятия ребёнок может быстро потерять к нему интерес, так как его реакция на впервые увиденную подвижную картинку не может быть такой же, как при повторной демонстрации этой же картинки. В структуре компьютерной программы «Дэльфа–130» не предусмотрен «сервисный блок», где могла бы храниться вся информация, накопленная в ходе работы с конкретным ребёнком. Педагогу при работе с сурдо-логопедическим тренажёром приходится каждый раз подстраивать программу для работы. В блоке упражнений не предусмотрены, например, такие модули как «диапазон голоса», «высота голоса», «контроль высоты голоса», «точность воспроизведения фонем», «цепочки фонем», что требует использование более продвинутых программ по коррекции произношения и развитию речи. Несмотря на выявившиеся недостатки программы, мы считаем возможным применять сурдо-логопедический тренажёр как дополнительное средство для формирования и коррекции произношения у детей с нарушениями слуха; также в дальнейшей работе мы считаем

составила 54,6%). То есть, высшее образование в России стало преимущественно платным.

Соответственно, опираясь на растущий спрос на высшее образование, с середины 90-х гг. высшая школа в основном выбирается из глубокого кризиса и, в целом, адаптируется к сложившейся социально-экономической и политической ситуации. Намечается тенденция роста численности вузов, контингента студентов. Существенным фактором в рамках рассматриваемого периода явилась универсализация вузов и значительное расширение числа специальностей (в среднем вдвое), по которым осуществлялась подготовка специалистов в отдельно взятом учебном заведении. Это было связано с востребованностью в условиях рынка многих новых специальностей, а также с набиравшей силу борьбой за студенческие контингенты. Вместе с тем, данный процесс был скорректирован общим ходом рыночных реформ. Отмечая неудачи реформирования реальной экономики, следует подчеркнуть, что в высшей школе наибольшую популярность в это время приобрели специальности экономического, юридического, управленческого профиля. При этом в силу ограниченной платежеспособности потребителей образовательных услуг и значительного роста значимости получения второго высшего образования, в основном это стимулировало развитие заочной формы обучения.

Между тем, одна из главных задач, которая была поставлена реформами 1990–х годов перед вузами, состояла в создании системы профессиональной подготовки, гибко реагирующей на конъюнктуру рынка труда, стремление людей к самообразованию.

Рассматривая факторы, обусловившие актуализацию заочного образования, еще раз отметим, что основное значение для высшей школы приобрели процессы формирования образовательного рынка и его конъюнктура. Отвечая на их требования, вузы должны были отказаться от применения прежних неподвижных организационных форм, создать и отработать новые модели обучения. Выход из кризиса был в основном связан с деятельностью по развитию платного образования, прежде всего, на заочных отделениях. При этом в процессе адаптации к рынку вузы существенно видоизменили организацию своей работы, новые формы которой явились своеобразным компромиссом, следствием стихийного согласования интересов вузов, студентов-заочников и работодателей, которых в целом не устраивал льготный режим, созданный государством для лиц, обучающихся без отрыва от основной трудовой деятельности.

В данной ситуации в вузах стремительно росли специализированные структурные подразделения, организующие работу ОЗО, возникали особые фонды на основе поступлений платежей за обучение. Помимо прежде известной должности проректора по ЗО, в вузах стали создаваться дополнительные структуры, в частности, специальные отделы, выступавшие в качестве координирующего звена между ректоратами, деканатами, представительствами

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.08

Д. М. Садыкова

ЗАОЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПЕРЕМЕН

На фоне общих изменений в российской социокультурной среде, оказавших наиболее существенное воздействие на систему заочного обучения, следует признать, что к началу 1990-х годов система высшего образования СССР, имевшая давние традиции и большой потенциал, оказалась в кризисном состоянии. Серьезные проблемы выявились в сферах организации и качества преподавания, комплектования кадрами и учебниками, финансирования и т. д. Данный кризис стал особенно заметным в связи с провалом попыток модернизации, предпринятых в годы «перестройки», когда Россия потеряла более 200 тысяч (7%) от общего контингента будущих специалистов. В итоге, разрушение прежних механизмов воздействия государства на высшую школу привело к известной деградации как общей культурной среды России, так и высшей школы, в которой только каждый десятый учится с интересом.

Обращение к документам начала 1990-х годов показывает, что в данной ситуации резко возросло внимание к заочной форме обучения, прежде всего, со стороны руководителей высшей школы.

К сожалению, последовательное реформирование высшей школы фактически не состоялось. Анализ показал, что оно в основном следовало за текущей практикой, а принятые профильные законы имели серьезные пробелы. В частности, наименее совершенным в это время оказалось регулирование сферы высшего заочного образования. В рамках периода не удалось решить много проблем, к примеру, определить соотношение заочного и дистанционного обучения. В первую очередь это было связано с неопределенностью в регулировании практики предоставления образовательных услуг на коммерческой основе, получившей наибольшее применение именно в сфере заочного обучения.

Проведенный анализ показал, что «коммерческая» деятельность, активно осуществлявшаяся возникшими с 1993–1994 гг. негосударственными вузами, серьезно ускорила процесс коммерциализации государственных вузов и в условиях хронического недофинансирования стала важнейшим фактором, обеспечившим сохранение высшей школы России. Как показывают статистические данные, после своего появления в начале 90-х годов они обеспечивали почти половину спроса на платные образовательные услуги. А в 2000 г. был пройден и символический рубеж – доля платных мест превысила 50% (она

чить учебной литературой и учебно-программным материалом студентов-заочников;

– увеличить продолжительность учебных отпусков, установить оплату учебно-установочных сессий;

– решить вопрос о предоставлении студентам, обучающимся без отрыва от производства, право оплачиваемого преддипломного отпуска до 4 месяцев.

В свою очередь, педагогическим вузам России, по мнению участников совещания, следовало:

– считать педагогическую практику студентов-заочников важнейшей формой профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических работников, организацию и проведение педпрактики осуществлять совместно с институтами повышения квалификации за счет средств, выделяемых на повышение квалификации;

– освободить студентов, защищающих дипломную работу, от всех государственных экзаменов;

– активизировать работу с территориальными органами управления образованием и администрациями краев, областей и республик в составе Российской Федерации по социальной защите учителей, обучающихся без отрыва от производства.

Таким образом, совещание продемонстрировало вполне последовательный курс на защиту финансовых интересов вузов, а также на социальную защиту студентов заочной формы обучения.

Кроме этого, уже в начале рассматриваемого периода, рост значения заочного образования нашел свое косвенное отражение в волне переименований и реорганизаций, затронувшей крупнейшие отраслевые заочные институты.

Заключение

Таким образом, изменения в социально-культурной среде России оказали существенное влияние на российскую систему высшего заочного образования. Во-первых, высшее заочное образование прошло глубокий кризис, вызванный падением престижности образования и недофинансированием вузов. Во-вторых, оставшись без достаточного государственного финансирования высшее образование адаптировалось к предоставлению «образовательных услуг» по востребованным специальностям, приоритетно развивая заочную форму для нового сегмента потребительского рынка. В-третьих, следуя за социально-культурной сферой, заочное образование сумело структурно преобразиться и приблизившись к потребителю образовательных услуг.

УДК 378.078

***В. П. Окулич-Казарин, Д. М. Садыкова, Л. П. Цыплакова,
Е. А. Обручникова***

и отделениями ЗО, а затем и должности проректоров (помощников ректора) по дистанционному образованию (филиалам и пр.). Большую роль в расширении коммерческой деятельности вузов на ОЗО сыграли непосредственно факультеты вузов.

Важнейшими и наиболее распространенными конструктивными элементами системы непрерывного заочного обучения в это время явилась организация учебно-консультационных пунктов, затем представительств и, наконец, филиалов, отразившая движение вузов непосредственно к потребителю. При этом утверждение новых структур означало перенесение всего образовательного процесса на места, развитие различных форм сотрудничества с местными образовательными структурами, создание комплексов «общеобразовательная школа – колледж – вуз».

Актуализация заочного образования была обусловлена заинтересованностью вузов в более активном использовании данной формы обучения для решения собственных проблем, связанных с их стремлением к расширению общего контингента студентов. В условиях «перестройки» и последующего роста внимания к сфере образования со стороны российского руководства, общие требования к квалификационным качествам специалистов, уже работающим на производстве, существенно возросли и в вузы потянулись «взрослые» студенты.

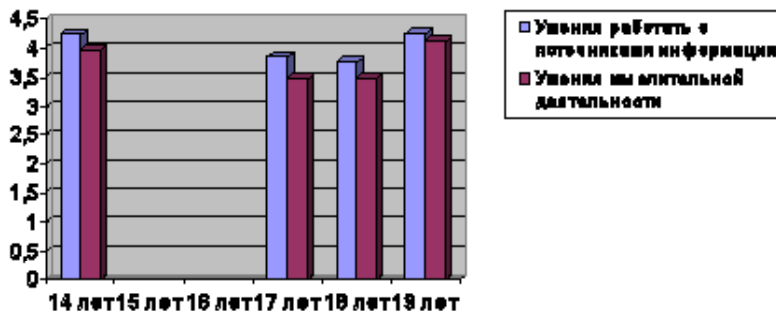
Возросшее внимание к заочному образованию в полной мере выявил состоявшееся 5–12 апреля 1992 г. в Подмоскowie совещание-семинар проректоров отделений заочного обучения из 87 педагогических вузов России. Принятые проректорами рекомендации полностью подтверждают вывод о приоритетном развитии заочного обучения, наметившемся со второй половины 80–х годов. В частности, Министерству образования РФ рекомендовалось:

- предоставить право вузам определять план приема, утверждаемого министерством;
- разрешить приемным комиссиям самостоятельно определять порядок конкурсного и внеконкурсного зачисления (в том числе и по собеседованию) на заочных отделениях;
- предоставить право приемным комиссиям придерживаться регионального принципа комплектования контингента заочного отделения, предусматривающего поступление студентов в ближайший вуз;
- предоставить право вузам самостоятельно распоряжаться средствами, получаемыми в результате приема на договорной основе или от частичной компенсации затрат на обучение;
- нормативные документы, регламентирующие прием, высылать в институты не позднее 10 января данного учебного года;
- приравнять коэффициент соотношения числа студентов, приходящихся на одного преподавателя, к аналогичному коэффициенту для дневных отделений;
- профинансировать программу деятельности УМО, а также обеспе-

4. Уровень проявления учебных умений у студентов 2 курса выше, чем у первокурсников. Высшая школа в течение года формирует необходимый уровень учебных умений.

Целью настоящего исследования является разработка универсальной методики ускоренного формирования у обучающихся учебных умений. *Под универсальностью методики понимается её применимость к школьникам, студентам, слушателям курсов повышения квалификации очной и заочной форм обучения.*

В результате проведенного комплекса теоретических, информационных и экспериментальных исследований была разработана методика ускоренного формирования у обучающихся учебных умений. Она оформлена в виде Программы «Я – Отличник», продолжительность которой составляет 12 ауд. час. В её основу положены образовательные игры [7; 8]. Для ускоренного формирования учебных умений рекомендуется строгое соблюдение методически обоснованной последовательности использования серии из 4 обучающих



Средние показатели уровня проявления учебных умений

игр: «Суть», «Самое главное», «Конспект–2», «Пятерка».

При обучении по Программе обучающиеся знакомятся с основами самостоятельной работы, обеспечивающей добычу, переработку, хранение и применение необходимых знаний; научной организации труда; гигиеной умственной деятельности и т. п.; приобретают навыки работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, конспектирования и т. п. С точки зрения практической деятельности в нашей методике используются упражнения по освоению приемов выделения главной мысли, анализа и синтеза, дедукции и индукции, конспектирования и реферирования, элементы скорочтения [7–12]. Повышению учебной мотивации способствует повышенный уровень позитивного эмоционального фона, сопровождающего учебно-игровой процесс.

В целях эмпирической проверки разработанной методики был проведен формирующий педагогический эксперимент со студентами первого курса специальности «Коммуникативный менеджмент». Продолжительность эксперимента составила 3 недели в начале учебного года (по 4 ауд. час. в неделю). Его задачей было повышение уровня проявления учебных умений первокурсников (48 человек). Учебные умения [2] измерялись в экспери-

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ I ГРУППЫ

Дидактическая задача – это задача управления учебно-познавательной деятельностью, т. е. учением. К первой группе дидактических задач относятся действия, составляющие учебную деятельность (учебные действия), и задачи, на решение которых направлены эти действия (учебные задачи) [1].

На рисунке приведены обобщенные показатели проявления дидактических умений I группы (далее – учебных умений) обучающихся, полученные в результате экспериментальной работы авторов.

Констатирующий эксперимент проводился в начале учебного года в период с 2002 по 2006 гг. Измерения уровня проявления учебных умений осуществлялись согласно рекомендациям [2]. Возрасту 14 и 17 лет соответствуют ученики 8 и 11 классов. Возрасту 18 и 19 лет – студенты 1 и 2 курсов. Констатирующий эксперимент проводился в Институте индустрии моды (1 и 2 курсы), Иркутском государственном техническом университете (1 и 2 курсы), Московском государственном университете культуры и искусств (1 и 2 курсы), Саранской гимназии № 12 (8 и 11 классы), Всероссийской конференции обучающихся «Юность. Наука. Культура» (11 класс, 1 и 2 курсы), всего более 400 человек. Нижняя возрастная группа обследованного контингента выбрана в соответствии с рекомендациями [2]. Верхняя возрастная группа обследованного контингента выбрана в соответствии с рекомендациями [1; 3; 4], так как, овладение учебными умениями в высшем учебном заведении заканчивается только к концу первого - началу второго учебного года (!!!). То есть, в течение первого учебного года, до завершения периода адаптации студента к обучению в условиях лекционно-семинарской системы, эффективность учебно-познавательной деятельности не позволяет обеспечить высокого качества образовательных услуг [1; 3–6].

Анализ экспериментальных данных, представленных на рисунке, позволяет сформулировать следующие наблюдения.

1. Умения работать с источниками информации незначительно превышают умения мыслительной деятельности как у школьников, так и у студентов.

2. При обучении в школе уровень проявления учебных умений снижается к 11 классу. Возможно, что это – закономерный итог работы школы. Хотя, не исключено, что зависимость имеет экстремум. Это требует дополнительного исследования.

3. Уровень проявления учебных умений у первокурсников соответствует таковому у учеников 11 класса. Что частично развеивает миф о сложности адаптации первокурсников в лекционно-семинарской системе – просто у них низкий уровень учебных умений. Возможно, что имеет место экстремум. Например, к концу 11 класса учебные умения школьников возрастают, а за летние каникулы – снижаются. Это требует дополнительного исследования.

тивный путь совершенствования образовательного процесса // Теория и практика дополнительного образования, 2006, – №3. – С. 27 – 32.

12. **Masaji Mitsuyuki, JP**, патент, 2860456 B2, (Обучающий материал для формирования способности моментального чтения), G09B19/08. Изобретения стран мира, вып. 96, 2000, № 1. – с. 20.

УДК 378.02

Е. Д. Нелунова

Средние показатели результатов «ускоренного формирования» учебных умений студентов первого курса (экспериментальная группа)

| № п/п | Наименование «группы умений» | Низкий (1-3) | | Средний (4) | | Высокий (5) | |
|--|------------------------------|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | | На входе | На выходе | На входе | На выходе | На входе | На выходе |
| Умения воспринимать информацию, работать с источниками информации | | | | | | | |
| 1 | Умение работать с книгой | 41,17 | 37,50 | 47,06 | 29,17 | 11,76 | 33,33 |
| 2 | Умение сосредоточиться | 23,53 | 8,33 | 76,47 | 70,83 | 0,00 | 20,83 |
| 3 | Умение наблюдать | 35,29 | 8,33 | 35,29 | 50,00 | 29,41 | 41,67 |
| Умения мыслительной деятельности | | | | | | | |
| 1 | Умение логически мыслить | 41,17 | 29,17 | 35,29 | 45,83 | 23,53 | 25,00 |
| 2 | Умение выделять главное | 47,06 | 16,67 | 29,41 | 45,83 | 23,53 | 37,50 |

УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Интенсивное внедрение информационных и коммуникационных технологий в образовательные структуры обуславливает новое осмысление концепций и принципов гуманистической педагогики.

В этой связи перед педагогическим обществом стоит сложнейшая задача воспитания молодого поколения в духе преемственности культуры и образования в условиях «быстроменяющегося мира» [12]. В грядущем информационном обществе личность должна осознать свою историческую роль в планетарном развитии, и вместе с тем, продвигать этот процесс в позитивном направлении, вступая в диалог с окружающим миром и при этом, познавая себя в мире, самоорганизовываться, самопрезентироваться и саморазвиваться [4].

Саморазвитие личности и тем более студента должно протекать в особых условиях, продиктованных своей жизнедеятельностью (хронотопе жизни) или изменениями в человеческом обществе [7]. Каковы эти «особые» условия, ускоряющие саморазвития личности студента в современных образовательных учреждениях?

Одним из них по праву является мультимедийное образование в силу своего инновационного характера, позволившего нам предположить о том,

ментальной группе на входе в эксперимент и на выходе из него. Низкому уровню проявления отдельного умения соответствуют оценки 1, 2, 3 (т. е. «удовлетворительно» и ниже). Среднему уровню – оценка 4 («хорошо»), высокому уровню – 5 («отлично»).

Результаты эксперимента сведены в таблице.

Сравнительный анализ данных на входе в эксперимент и на выходе из него показал повышение, в среднем на 16–24%, уровня проявления всех групп учебных умений. При сравнении с результатами студентов второго курса (прошедшими традиционную учебно-социальную адаптацию к вузу, см. рис.) отмечено достижение уровней проявления учебных умений в группах второго курса.

У восьмиклассников, после прохождения Программы «Я – Отличник», уровень проявления учебных умений увеличился на 7–13%, у одиннадцатиклассников – на 10–16%.

ВЫВОД:

В результате проведенных исследований разработана методика и доказана возможность ускоренного (12 ауд. час.) формирования высокого уровня проявления у обучающихся дидактических умений I группы.

Библиографический список

1. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
2. **Селевко, Г. К.,** Маркова, Н. Н., Левина, О. Г. Научи себя учиться. – М.: Народное образование, 2001. – 192 с.
3. **Педагогика** и психология высшей школы. Серия “Учебники, учебные пособия” / Под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
4. **Фефилова, В. Л.** Режим дня в процессе адаптации студентов первых курсов к вузовским условиям (на материале пед. институтов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / М., 1982. – 18 с.
5. **Окулич-Казарин, В. П.,** Давыдов, С. Г. Управление образовательными системами. Учебное пособие. – М.: ИССО, 2006. – 83 с.
6. **Коновченко, С. В.,** Царев А. И. Организация личного труда студентов. - Ростов-на-Дону: Изд-во СКАГС, 1999. – 25 с.
7. **Окулич-Казарин, В. П.** Цыплакова, Л. П. Игровые методы обучения: Учебно-методическое пособие. – Москва, МОЮИ, 2007. – 16 с.
8. **Слостенин, В. А.,** Окулич-Казарин, В. П., Савельев, Б. А., RU, патент, 2179745 (Способ изучения текстового учебного материала посредством игры), 2002.
9. **Леванова, Е. А.,** Волошина, А. Г., Плешаков, В. А. и др. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
10. **Миллер, С.** Психология игры. Пер. с англ. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 320 с.
11. **Альберт, Г. И.** Использование нетрадиционных форм работы в УДО – эффек-

креативной ориентации, которая предполагает педагогическое воздействие на субъект для освоения определенного учебного материала и отличается тем, что с целью повышения эффективности обучения, педагогическое воздействие осуществляется на «фоне центробежного надкритического взаимодействия» объектов действительности [1, с. 34].

Опираясь на исследования А. Г. Алейникова, П.И.Образцова, Г. А. Красновой и В. И. Солдаткина, мы находим рациональное зерно для достижения эффекта креативной ориентации в обучении языкам на базе информационных и коммуникационных технологий.

Рассмотрим несколько факторов, обуславливающих ускорение саморазвития личности студента.

1. Создание в учебном процессе «фона центробежного надкритического взаимодействия», т. е. того социального фона общения, который способствует раскрытию и развитию творческих способностей обучаемых. Во-первых, в условиях мультимедийного образования сама новизна технологии помогает создать аналогичный фон, а, во-вторых, каждый тип обучающей программы имеет свой специфический фон, который создается во взаимодействии ученика со структурными единицами системы, в которой студент разрабатывает свой учебный проект. При этом обучающая система становится условием раскрытия творческого потенциала автора [8].

Например, в обучающей системе «Филаменталити» можно создать проекты на базе знания иностранного языка, используя многочисленные ссылки на Интернет-ресурсы и при этом с каждым разом усложнить задания. Система позволяет работать на пяти уровнях сложности:

2. В процессе творческой работы в обучающей системе, размещенной в сети Интернет, прослеживается приобщение молодежи к общечеловеческим ценностям через интернет-ресурсы и формирование критического мышления к существующей и новой культуре, что, в целом, синтез приобретенных познаний детерминирует культуросообразность образования. Базисным механизмом формирования ценностей выступает система отношений человека к Миру, включающая в себя два аспекта: формирование отношения к самому себе и к окружающей среде. Формирование отношений к Миру – истинный объект воспитания [6].

Условием сказанного становится, в первую очередь, всемирная сеть Интернет, ее огромные дидактические свойства, возможности информационных и коммуникационных технологий обучения с интерактивностью, позволяющей осуществление педагогического общения обучаемых в учебно-информационной среде. И поэтому изучение культуры как системы ценностей, на наш взгляд, представляет собой: а) развитие самого человека; б) становление его как творческой личности, при этом всемирная сеть Интернет обуславливает ускорение развития и саморазвития человека, приобщая его к инокультурным ценностям. Сказанное в совокупности составляет

что общенаучный аппарат мультимедиаобразования гуманитарных специальностей содержит четыре основных принципиально-сущностных подхода: аксиологический, личностно-деятельностный, культурологический и этнопедагогический [9].

Однако исследователи отмечают, что фундаментальными методологическими подходами к мультимедийному образованию признаны личностно-деятельностный и культурологический, так как культура и образование как духовное начало и жизненная необходимость личности тесно сопряжены друг с другом. И, соответственно, «личностный подход в педагогике утверждает представление о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности» [12, с. 15]. Поэтому вполне логично сочетание «личностно-деятельностный», которое раскрывает полноту подхода.

К сказанному выше следует добавить, что культура – это мир, созданный человеком; мир, древний как сама жизнь, изменяющийся, развивающийся сотни и тысячи лет, изучением которого занимается молодая наука - культурология. Она рассматривает человека и как феномен культуры собственного этноса, и как аккумулятор его духовной культуры, и как преемника культур-

| | | |
|---|--|--|
| 1 | Hotlist Список ссылок | Изучение темы на основе аннотированного списка ссылок |
| 2 | Scrapbook Мультимедийная коллекция | Создание коллекции мультимедийных материалов по определенной теме на основе аннотированного списка ссылок на мультимедийные ресурсы. |
| 3 | Treasure Hunt Поиск сокровищ | Поиск информации, позволяющей ответить на вопросы фактического характера по изучаемой теме. |
| 4 | Subject Sampler Коллекция примеров | Личностно-ориентированные задания по изучаемой теме. |
| 5 | Webquest Веб-квест | Проблемное задание с элементами ролевой игры. |

ного наследия, приумножающего и развивающего его. При этом сам человек утверждается, актуализируется, становясь личностью на пути саморазвития, что соответствует положению нашей концепции активизации саморазвития личности в мультимедийном образовании.

Вместе с тем педагогическая теория мультимедиаобразования должна основываться на теории, рассматривающей процесс познания как развитие способностей субъекта. При этом акцент делается на то, что развитие как процесс познания и усвоения в условиях искусственного машинного интеллекта может иметь творческий характер и возможную креативно-коммуникативную информационную направленность [10].

В этой связи в основе частной методики лежит концепция педагогики

быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмыслены в тесном взаимодействии [2].

В этой связи вполне логично предполагать, что сам процесс творческого акта обуславливает единение личности как творца с ее конечным продуктом.

В наших исследованиях суть мультимедийного образования характеризуется, в первую очередь, ее продуктивностью как деятельность, основанная на реализации личностного потенциала. В свою очередь продуктивное образование – это процесс и результат индивидуальной самореализации человека, происходящей в ходе его образовательной деятельности. При этом результаты продуктивного вклада в учебный процесс лежат в основе творческой активности личности [14].

В исследованиях В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее, именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человек открывает значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент [13].

Данный подход в трудах вышеуказанных авторов означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Исследователи настоятельно требуют признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Мы, так же исходим, что естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности должен протекать в соответствующих для этого условиях, в нашем случае, в комфортных условиях открытого мультимедийного образования.

5. Постоянная поддержка на базе компьютерной технологии мотивации учения для достижения состояния уровня «акме» профессионального самосовершенства [10].

В нашем опыте путь к профессионализму самосовершенствованию открывается в процессе проектирования авторского мультимедийного учебного продукта. В этом творческом труде, основанном на активизации мотивационного ядра личности для получения конечного результата, происходят позитивные внутренние изменения. Студент приобретает веру в себя, сравнивает свой с другими проектами, он старается справедливо оценивать результат и достойно принять замечания, уважая себя и других.

Из вышеизложенного следует, что каждый компонент педагогики креативной ориентации успешно сопряжен с саморазвитием личности в условиях мультимедийного образования. Не всегда преподаватель может создать «социальный фон общения» для творчества на каждом занятии, традиционная

основу духовно-гуманистического аспекта выдвигаемой нами концепции [9].

3. Происходит реорганизация учебного процесса, в ходе которой обучаемый становится создателем, а учебный материал - средством достижения созидательной цели.

В нашей позиции организация учебного процесса в корне отличается от академического обучения тем, что преподаватель выступает главным организатором-координатором и управляющим учебного процесса, учебные действия обучаемого иницируются им самим и выполняются самостоятельно. Идеальные условия для самостоятельных учебных действий представляются мультимедийными обучающими программами. В этих условиях мультимодальное представление учебной информации активизирует речемыслительную деятельность. Развитие этого процесса основано на наличии мотивационно-смыслового ядра личности [11].

Другими словами это означает, что информационное содержание учебного материала оказывает мотивационное влияние и всячески отвечает возникающим потребностям обучаемого. Развитие этого психолингвистического фактора компенсирует отсутствие непосредственного контакта в условиях мультимедиаобразования. Контакт между респондентами происходит в условиях искусственной среды общения через интерактивный диалог.

Было отмечено, что диалог между ними есть стержневое средство выражения общения в искусственной среде. И, наконец, все пользователи, в том числе, преподаватели разговаривают на естественном языке; и то, что создано человеком – современные компьютеры, инструментальные системы для создания обучающих программ и т. д. - должны быть понятны всем, ибо, первостепенной задачей создателей инструментальных систем является наибольшее сближение машинного и естественного языков [3]. При этом функция языка как способ содержательной организации и представления знаний, играет особую роль в разработке информационной среды компьютерной технологии, в частности, инструментальных систем для составления электронных средств обучения.

4. Введение дополнительного учебного материала, включающего описание и показ действия эвристических приемов. Отметим, что дополнительный материал легче всего вводится с помощью Интернет-ресурсов: поиск, сохранение и обработка информации в сети Интернет, включение дополнительных адресов (ссылок) в учебно-информационный блок курса.

Между тем преподаватель сам создает методику его применения в большом арсенале выбора компьютерной и мультимедиа технологий, которые создают условия для творчества как фактора продуктивного мультимедийного образования. Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, принадлежащим только ему и одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л. С. Выготского, должны

значения и роли личностной деятельности; в) выявить условия активизации саморазвития личности студента и ориентировать его личностный рост.

Библиографический список

1. **Алейников, А. Г.** О креативной педагогике / А. Г. Алейников // Вестник высшей школы. – 1989. – № 12. – С. 29–34.
2. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968. – С. 40–41.
3. **Городецкий, Б. Ю.** Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения / Б. Ю. Городецкий, И. М. Кобзева, И. Г. Сабурова // Новое в зарубежной лингвистике: сборник. – М., 1989. – С. 129.
4. **Колин, К. К.** Информационный подход в методологии науки и научное мировоззрение / К. К. Колин // Вестник высшей школы. – 2000. – № 2. – С. 16–23.
5. **Краснова, Г. А.** Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы / Г. А. Краснова. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 252 с.
6. **Кугуннуров, В. В.** Приобщение студентов к общечеловеческим ценностям при дистанционном образовании: дис. канд. пед. наук / В. В. Кугуннуров; – Якутск, 2004. – 189 с.
7. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
8. **Нелунов, А. И.** Новые технологии и современный учитель / А. И. Нелунов // Наука и образование. – Якутск, 1998. – № 3. – С. 98-103.
9. **Нелунова Е. Д.** Педагогические основы активизации саморазвития личности в мультимедийном образовании. Монография. – Якутск, 2008. изд. ЯГУ, 198 с.
10. **Образцов, П. И.** Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов; Орлов. гос. тех. ун-т. – Орел, 2000. – 145 с.
11. **Парфенов, Е. А.** Педагогические условия саморазвития личности в дистанционном обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Парфенов. – Якутск, 2004. – С. 17–159.
12. **Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация /** [отв. ред. В. И. Солдаткин]. – М.: МГИУ, 2003. – 508 с.
13. **Сластенин, В. А.** Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В. А. Сластенина]. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – С. 576
14. **Хуторской, А. В.** Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М.: Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.

технология не полностью дает возможности достижения созидательной цели, а введение дополнительного учебного материала без помощи информационных и коммуникационных технологий требует себе колоссальной рутинной работы.

Таким образом, нами обоснованно влияние мультимедийной технологии на активизацию саморазвития личности и разрешить поставленные перед собой задачи: а) рассмотреть взаимосвязь культуры и образования; б) выяснить

РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет ДМ 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Вильюйская, 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 212.011.01 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 сор лович | доктор педагогических наук, профес- Лопаткин Владимир Михай- |
| Заместитель председателя | доктор педагогических наук, профессор Орлов Александр Николаевич |
| Ученый секретарь | кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна |

**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 |

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

Абдрахманов Валий Габдрауфович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики Уфимского государственного авиационного технического университета, Уфа

Аксеновская Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Андриенко Алена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, Красноярск

Аношкин Игорь Владимирович – старший преподаватель Бийского государственного педагогического университета им. В.М. Шукшина, Бийск

Антипова Алена Николаевна – аспирант Института криосферы земли СО РАН, начальник центра тестирования организационно-методического отдела Тюменского государственного нефтегазового университета НИИ электронных образовательных ресурсов, Тюмень

Барановская Лариса Альбертовна – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой иностранных языков Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск

Бекузарова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Красноярск

Беспалова Галина Михайловна – старший преподаватель Челябинского института путей сообщения, Челябинск

Бурцева Галина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент Алтайской государственной академии культуры и искусств, Барнаул

Быстрова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент факультета специальной психологии и педагогики, кафедра специальной психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет»,

Ваганова Елена Геннадьевна – преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск

Валуева Наталья Николаевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе Адыгейского республиканского детского эколого-биологического центра, Майкоп

Волкова Екатерина Анатольевна – старший преподаватель Нижегородской государственной медицинской академии, Нижний Новгород

кан факультета менеджмента ЮСИЭПиИ НЧОУ ВПО «Южно-Сахалинский институт экономики, права и информатики», Южно-Сахалинск

Нелунова Елена Денисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Якутского государственного университета, Якутск

Обручникова Екатерина Александровна – соискатель Московского открытого юридического института, Москва

Окулич-Казарин Валерий Петрович – доктор педагогических наук, проректор Московского открытого юридического института, Москва

Осадчук Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, Омск

Патугина Наталия Анатольевна – кандидат педагогических наук, докторант Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Елец

Полякова Людмила Степановна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет», Кемерово

Рубцова Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, директор центра управления качеством ЮСИЭПиИ НЧОУ ВПО «Южно-Сахалинский институт экономики, права и информатики», Южно-Сахалинск

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, начальник департамента образования и науки Кемеровской области, Кемерово

Рябчиков Вадим Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики, Иркутский государственный педагогический университет, Братск

Садыкова Деляра Михайловна – кандидат технических наук, доцент, соискатель Московского открытого юридического института, Москва

Саенко Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь

Селюкова Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Соловова Наталья Валентиновна – кандидат химических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ГОУ ВПО «Самарский государственный университет», начальник методического отдела учебно-методического управления, Самара

Таилов Ямудин Гайсидинович – начальник управления образования Рутульского района Республики Дагестан, Махачкала

Токарева Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии Новгородского государственного университета

Волкова Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Тюменского государственного нефтегазового университета, Тюмень

Глушкова Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры высокопроизводительных вычислительных технологий и систем (ВВТиС) Уфимского государственного авиационного технического университета (УГАТУ), Уфа

Ермакова Марина Аркадьевна – старший преподаватель кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург

Иванов Игорь Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), Новосибирск

Исаева Марина Магомедовна – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы ДГПУ, Махачкала

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

Карелин Максим Михайлович – Российский Научно-Исследовательский Испытательный Центр Подготовки Космонавтов им. Ю.А. Гагарина, Москва

Касаткина Наталья Эмильевна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Кемерово

Квашнина Светлана Ивановна – доктор медицинских наук, профессор кафедры биомедицинской электронной техники Тюменского государственного нефтегазового университета, Тюмень

Колупаева Ольга Михайловна - аспирант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Кемерово

Карцева Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры теории и практики физического воспитания института физической культуры и спорта (ИФКиС) Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ), Оренбург

Ледовская Ольга Анатольевна – аспирант кафедры ТиМФК Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург

Лысых Ольга Борисовна – заместитель начальника департамента образования и науки Кемеровской области, Кемерово

Малашихина Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета

Медведенко Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, де-

имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Фролов Олег Викторович – кандидат педагогических наук, профессор Оренбургского государственного института менеджмента (ОГИМ), Оренбург

Харечкин Алексей Николаевич – соискатель Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Цыплакова Лариса Петровна – соискатель Московского открытого юридического института, Москва

Чичерина Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Архангельск

Шантаренко Валерий Георгиевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика» Омского государственного университета путей сообщения, Омск

Шевченко Екатерина Владимировна – учитель-дефектолог Муниципальное дошкольное образовательное учреждение – Центр развития ребенка – детский сад № 311 для детей с нарушениями слуха, аспирантка кафедры специальной психологии, Новосибирск

Шило Надежда Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшей математики Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Юнусова Дильфуза Исраиловна – кандидат физико-математических наук, доцент Ташкентского государственного педагогического университета

Петрачкова Татьяна Ивановна – директор СОШ № 25, Томск



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