

«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

**Редакционная
коллегия:**

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

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин

Редакционный совет:

Р. М. Асадуллин (Уфа)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
В. А. Дмитриенко (Томск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
А. Я. Найн (Челябинск)
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.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*
Оператор электронной верстки: *А. А. Жарков*

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. 39,2. Уч.-изд. л. 25,9.

Подписано в печать: 14.11.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 736.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202. Тел.: (383) 292-12-68

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

Editor-in-Chief
V. A. Belovolov

Members:
A. Zh. Zhafyarov
S. P. Belovolova
V. S. Nurgaleyev
V. A. Sittarov
T. K. Klimenko
A. A. Chernobrov
T. N. Petrova

Editorial Council:
Chairman: V. A. Slastyonin

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

ISSN 1813-4718

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

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

© Novosibirsk state pedagogical university, 2008.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

М. Н. Ахметова.

Готовность к проектированию и реализации деятельности будущего учителя в теории и практике педагогического образования24

В статье определены теоретико-методологические предпосылки подготовки учителя к проектированию.

Ключевые слова: готовность, проектирование, педагогическое образование, деятельность.

В. В. Игнатова, Л. А. Барановская.

Содействие как педагогическая стратегия44

Последовательно проанализировав понятия «содействие», «стратегия», «педагогическая стратегия», авторы предлагают рассматривать «содействие» как педагогическую стратегию

Ключевые слова: стратегия, педагогическая стратегия, содействие, педагогическая стратегия содействия

В. И. Сахарова.

Инновационные формы подготовки педагогов к исследовательской деятельности в условиях дополнительного профессионального образования52

В статье рассматриваются интерактивные формы и методы подготовки педагогов к исследовательской деятельности в учреждении дополнительного профессионального образования

Ключевые слова: личность, исследовательская деятельность, интерактивные формы и методы

В. В. Левченко.

Основания педагогической интеграции: методологическая база63

В статье рассматриваются методологические основы интеграционных процессов и обосновывается роль интеграции в педагогической науке. Анализ теоретических оснований интеграции и интеграционных процессов в различных научных сферах позволяет рассматривать интеграцию как собственно педагогическую категорию.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, педагогическая интеграция, основания интеграции, теоретические основы педагогической интеграции.

Е. М. Григорьева.

Проблемная ситуация – основная единица контекстного обучения математике будущих морских инженеров68

Обосновывается необходимость фундаментальной математической подготовки морских инженеров. Возможности актуализации математических знаний во время учебного процесса предоставляются технологиями контекстного обучения. Доказано, что проблемная ситуация является основной единицей контекстного обучения.

Ключевые слова: морской инженер, контекстное обучение, проблемная ситуация, основная единица.

И. Н. Алеева.

Преодоление трудностей в обучении студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности76

В статье характеризуются сущность и особенности обучения студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности. Автор выявляет и описывает учебные трудности, возникающие в процессе обучения студентов научно-познавательной деятельности и предлагает возможные способы их преодоления.

Ключевые слова: научно-познавательная деятельность, обучение научно-познавательной деятельности, учебные трудности.

Е. В. Семенова.

Высшее образование в системе профессиональной адаптации конкурентоспособных специалистов социальной сферы81

Реализация творческой профессиональной деятельности изначально должна быть сформирована в рамках освоения профессии на стадии профессионального образования. Ключевая роль в этом должна отводиться высшему образовательному учреждению, формирующему профессиональную компетентность будущего специалиста при обязательном учете специфических особенностей профессии.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, ситуативная эффективность, педагогическое мастерство.

Г. М. Сибеева, Г. Г. Хасанова.

Модель формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов93

В статье представлена модель формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов, а также рассмотрена реализация комплекса организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: модель формирования обобщенных умений, учебно-профессиональная деятельность, педагог-психолог.

Э. Н. Габдушева.

Тренинг совместного действия как средство развития кооперативных умений будущих специалистов100

У будущего специалиста важно сформировать гуманистические профессионально-ценностные ориентации и кооперативные умения. В профессиональной школе объективно любое занятие может быть выстроено и организовано в режиме тренинга совместного действия, направленного на развитие умений выстраивать совместные кооперативные учебно-профессиональные действия.

Ключевые слова: кооперативные умения будущего специалиста, тренинг совместного действия, кооперативные учебно-профессиональные действия.

Т. В. Багрий.

Технология формирования экспертной компетентности у студентов в процессе обучения в университете106

Современная ситуация социального развития требует, чтобы специалисты идентифицировали, анализировали и решили профессиональные проблемы эффективно – были экспертами в своём деле. Статья посвящена формированию и разворачиванию этих способностей.

Ключевые слова: компетентностный подход к образованию, экспертная компетентность, технология формирования экспертных компетенций.

Т. П. Пушкарёва.

Развитие методической системы обучения математике студентов нематематических специальностей113

В данной статье предлагается модель системы обучения математике, основанная на проективном подходе. Приведены результаты анализа методов отбора содержания математики, предложены формы организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: система обучения математике, проективный подход, отбор содержания, самостоятельная работа студентов.

В. В. Дымина.

Методическая компетентность учителя информатики123

В статье рассмотрено содержание понятия «методическая компетентность» будущего учителя информатики в контексте функционально-деятельностного компонента педагогической деятельности. Выделены уровни сформированности методической компетентности будущего учителя информатики.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, методист, методическая компетентность учителя информатики.

Е. И. Шангина.

Формирование многоуровневой структуры специальности в современных условиях развития технического университета133

В статье рассмотрены проблемы формирования учебных специальностей в современных условиях развития технического университета. Раскрыты процессы возникновения вопросов, связанных необходимостью новых специальностей и предъявляемых к ним требованиям. Рассмотрен принцип построения учебной дисциплины в системе специальности.

Ключевые слова: современное высшее образование, учебные специальности, учебная дисциплина, структура учебной дисциплины.

С. П. Беловолова, Р. А. Орлова.

Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности140

В статье рассматривается системный подход к понятию «готовность», выделяются компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности вообще и в частности формирования готовности учителя к организации самостоятельной работы младших школьников.

Ключевые слова: готовность, система, системный подход, компоненты.

Л. А. Закирова.

Основы концептуальной модели профессионально-экологического образования студентов университета157

В статье показана модель профессионально-экологического образования студентов. Приведены ключевые компетенции и стратегическая цель профессионально-экологического образования молодежи, направленные на подготовку социально, экологически и профессионально компетентного специалиста.

Ключевые слова: профессионально-экологическое образование студентов, компетенция, профессионально-экологическое образование молодежи.

И. Н. Алексеенко.

Стратегии многомерного самовыражения будущего педагога167

Раскрыта сущность многомерности самовыражения студента: раскрытие потенциала будущего педагога посредством зарождающейся энергии, логика способов ее выражения, выбора наиболее оптимальных вариантов ее применения в разных сферах: общение, учение, досуг. Выявлены стратегии развития субъектности – насыщающаяся и замыкающаяся. Показаны последствия их применения в ходе образовательной практики студента.

Ключевые слова: многомерность самовыражение студента, стратегии субъектного развития, принципы сатурации и капсулизации развития студента, темпоритмы развития студента.

Раздел II. Формирование культуры личности

Л. З. Стуколова.

Проблема личностно-профессионального развития будущих менеджеров в философском аспекте172

Исследование проблемы личностно-профессионального развития будущих менеджеров с позиций системного, целостного, личностного подходов обусловило необходимость осмысления таких философских принципов человеческого бытия как индивидуализм и субъективизм. В данном контексте предпринята попытка углубить представление о сущности понятий духовности и сотрудничества.

Ключевые слова: личностно-профессионального развитие будущих менеджеров, принцип индивидуализма, принцип субъективизма, духовность, сотрудничество.

А. В. Енин, Г. В. Анохина.

Философские и психологические аспекты «Провокативной педагогики»179

В статье рассматриваются некоторые философские и психологические основы возникновения и развития отрицательной социализации личности как фактора ее позитивной реализации. В ней представлены возможности ее использования во внеклассной деятельности с учащимися. В основе приемов и способов решения названной проблемы лежит так называемая «педагогическая провокация».

Разработка содержания «провокативной педагогики», ее характеристики и методики реализации является результатом авторского исследования.

Ключевые слова: отрицательная социализация, механизмы защиты, потребности, социальная и творческая активность, личность, внеклассная деятельность, эффекты «провокативной педагогики»

Н. А. Патутина.

Организационная культура как объект педагогических исследований186

В статье приводится обзор педагогических исследований, направленных на изучение организационной культуры. Представлены различные подходы к рассмотрению этого явления в современной педагогике.

Ключевые слова: организационная культура, педагогические исследования, роль организационной культуры в становлении личности.

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

О. В. Филимонова.

Технология формирования профессиональной компетентности и особенности ее применения в процессе изучения электротехники194

Повышение качества подготовки студентов в вузах определяется использованием в образовательном процессе новых технологий обучения, где необходимо учитывать особенности формирования профессиональной компетентности в различных отраслях. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий способно значительно повысить эффективность активных методов обучения для всех форм организации учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационные технологии, междисциплинарные связи, имитационные игры, компьютерная среда

Т. Ю. Федорова.

Методическое обеспечение процесса подготовки будущих экономистов средствами инфокоммуникационных технологий200

В условиях информатизации образования важное место занимает методическое обеспечение процесса подготовки будущих специалистов средствами инфокоммуникационных технологий. В статье дается структура и описание учебно-методического модуля по дисциплине специализации «Муниципальное право».

Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии (ИКТ), методическое обеспечение, электронный учебно-методический модуль, дисциплина специализации.

Ю. И. Батдалова.

Педагогические и методические условия формирования познавательной самостоятельности у студентов гуманитарных специальностей на основе дидактической компьютерной среды207

Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения сложна и многообразна, так как курс на активную самостоятельную учебную деятельность студентов становится основой подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, дидактическая компьютерная среда

С. Е. Труженикова.

Использование информационных и телекоммуникационных технологий в подготовке студентов медицинского колледжа к профессиональной деятельности213

В статье рассматривается один из аспектов использования информационных и телекоммуникационных технологий в подготовке студентов медицинского колледжа к профессиональной деятельности, предлагаются курсы по выбору в области информатизации как средства непрерывной информационной подготовки будущих специалистов – медиков.

Ключевые слова: информационные и телекоммуникационные технологии, курсы по выбору, Интернет и медицинское образование, телемедицина.

Е. В. Олейник.

Педагогические условия формирования готовности будущего специалиста по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности222

В данной статье дана характеристика понятию «педагогические условия», определен комплекс педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, использование информационных технологий в профессиональной деятельности, специалист по социальной работе.

В. Н. Дежнёва.

Применение методик развивающих навыки сотрудничества в процессе формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического вуза230

В статье обоснована актуальность обучения информатике и информационным технологиям посредством сотрудничества. Раскрыты приёмы обучения в сотрудничестве и даны рекомендации по их эффективному применению в рамках преподаваемых дисциплин цикла информатики студентам педагогического вуза.

Ключевые слова: сотрудничество, ИКТ-компетентность, приёмы обучения.

Раздел IV. Повышение качества современного школьного образования

М. А. Скиба, Е. Н. Сакенова.

Культурологический подход в математическом образовании: процесс, содержание, результат238

Статья посвящена некоторым аспектам математического образования, в ней показана роль математического образования в современном обществе. Статья содержит научно-методические аспекты проблемы отбора содержания образования в новых социальных условиях и векторную модель математической образованности.

Ключевые слова: математическое образование, отбор содержания, модель математической образованности.

Н. Ю. Сергеева.

Исторический опыт использования потенциала искусства в социально-образовательной сфере245

В статье представлена историческая ретроспектива педагогического применения средств искусства в образовании и социальной сфере. Показано, что со времен Древнего мира искусство использовалось как эффективное средство влияния на развитие, обучение, воспитание человека, как источник гармонизации его душевных состояний, адаптации к условиям жизни.

Ключевые слова: историческая ретроспектива, потенциал искусства, интеграция искусства и педагогики в образовательном процессе

Е. В. Ильенко.

Диагностическая система оценивания готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младшего школьника258

Автор выделяет критерии, показатели готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников, определяет принципы формирования готовности, показывает динамику данного процесса.

Ключевые слова: диагностика, готовность, критерии, принципы.

Е. Н. Голованова.

Проектная деятельность как система становления экологической культуры школьников264

В настоящее время в сфере образования актуальны задачи проектирования. Проектирование является частью профессиональной деятельности учителей школ нового типа. Под проектированием в педагогике понимается деятельность, направленная на построение более совершенной системы взаимодействующих компонентов образовательного процесса в новых условиях. В данной статье рассматриваются возможности организации

системы проектно-исследовательской деятельности для становления экологической культуры школьников в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: профессионально ориентированные технологии, подготовка школьников, проектные технологии, экологическая культура, компетенции.

Ю. В. Ермолаев.

Некоторые методы и модели оценки качества образования271

В настоящее время вопросы определения и измерения качества образования остаются сложными и неоднозначными. Необходимы создание и реализация методов и моделей оценки качества образования.

Ключевые слова: качество образования; компетентность; лепестковая диаграмма; оценка качества образования.

Е. В. Пажитнева.

Профессионально ориентированные технологии как средство оптимизации подготовки студентов-химиков к работе с одарёнными учащимися280

В статье поднимается проблема профессионально ориентированных технологий подготовки студентов-химиков к работе с одарёнными школьниками. Определяется роль проблемно-поисковых, игровых, рефлексивных, коммуникативно-диалоговых, познавательных-исследовательских технологий в становлении будущего специалиста.

Ключевые слова: профессионально ориентированные технологии, подготовка студентов, компетенции, одарённые школьники.

Е. В. Громов.

Профильное обучение в контексте модернизации российского образования287

В статье рассматриваются проблемы профильного обучения в современном Российском образовании. Показано, что профильное обучение на старшей ступени общего образования не только отражает тенденции дифференциации и индивидуализации образования, но вместе с тем, учитывает реальные потребности рынка труда. Приводятся результаты исследования отношений учеников 10–11-х классов Республики Мордовия к профильному обучению.

Ключевые слова: профильное обучение, дифференциация и индивидуализация образование, общее среднее образование, программа профильного обучения

Т. Б. Кропачева.

Метод проектов как способ оптимизации процесса подготовки студентов педвуза к естественнонаучному образованию младших школьников295

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного высшего педагогического образования: оптимизация учебного процесса. В качестве способа оптимизации выбран метод проектов, который используется на лекционно-практических занятиях по методике преподавания естествознания.

Ключевые слова: метод проектов, организация проектной деятельности младших школьников, классификация проектов, проекты по методике преподавания естествознания.

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

Н. А. Ключникова.

Историко-социальные истоки развития физической культуры женщин в Чувашии305

Народные традиции (укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию, воспитание силы, быстроты, выносливости и ловкости), а также опыт физического воспитания девочек и девушек в Симбирской Чувашской учительской школе, где были введены: соблюдение режима дня, санитарно-гигиенических норм, преподавание анатомии и физиологии, физические упражнения, рассматриваются в статье в качестве источников развития современной женской физической культуры и спорта в Чувашии.

Ключевые слова: женщины, девушки, традиция, семья, воспитание, физическое воспитание, женское образование.

Раздел VI. **Сравнительная педагогика**

А. И. Газизова.

На пути к формированию предпринимательского университета в Турции: проблемы и перспективы312

Статья посвящена вопросам совершенствования системы управления высшей школой и формирования предпринимательского университета в Турции. Автор освещает особенности введения модели управления советами попечителей, открытия частных учреждений, определения платы за обучение как форм развития рыночных сил в высшем образовании Турции.

Ключевые слова: управление системой высшего образования, предпринимательский университет, совет попечителей, рыночные силы в высшем образовании

А. М. Морковин.

Особенности педагогической деятельности в современных вальдорфских школах320

Эффективность педагогической деятельности – одна из актуальнейших проблем в педагогике на современном этапе. Педагогическая деятельность в вальдорфских школах рассматривается нами в качестве особого вида деятельности учителя и воспитателя, направленной на интеллектуальное и духовное развитие личности учащегося с учетом социально-экономических отношений в обществе.

Ключевые слова: педагогическая деятельность учителя, развитие личности учащегося, современные вальдорфские школы.

Раздел VII. **Психологические исследования**

Е. Т. Конюхова.

Психологическая сущность установки личности на успешность в профессиональной деятельности327

Возросший интерес к успешности человека труда актуализирует возможность углубления теории установки, расширения ее видов, описания системности и структурной целостности выделенного феномена – установки личности на успешность в профессиональной деятельности

Ключевые слова: установка на успешность в профессиональной деятельности, поля установки, виды, структурные компоненты, критерии

А. П. Арышева, З. В. Хохрина.

Влияние схемы тела на принятие человеком своей телесности как внутриличностного образования334

В настоящее время в психологической науке и практике назрела необходимость в поиске новых направлений изучения телесности и ее места в структуре личности.

Ключевые слова: представление человека о схеме тела, уровень принятия телесности, телесность как элемент личностной структуры.

Е. В. Наконечная, З. В. Хохрина.

Дисциплины специализации как форма репрезентации компонентов профессионального самосознания341

В современных условиях динамично меняющихся профессиональных технологий возросла потребность личности в оптимальном развитии профессионального самосознания на этапе обучения. Наиболее значим поиск форм, посредством которых будет реализована возможность репрезентации особенностей осваиваемой профессии.

Ключевые слова: компоненты профессионального самосознания, специализация, дисциплины специализации, формы репрезентации.

В. Б. Никишина, В. П. Глушкова.

Исследование реализации склонностей к отклоняющемуся поведению у подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью349

СДВГ проявляется в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер, а также отражается на индивидуально-типологических и поведенческих особенностях личности.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, поведенческие особенности, склонности к отклоняющемуся поведению.

Т. А. Ушакова, В. Б. Никишина.

Структурно-личностный профиль молодых специалистов социальной работы354

Изучен структурно-личностный профиль молодых специалистов социальной работы. Исследование индивидуально-личностного профиля специалистов социальной работы осуществлялась с учетом внутри профессиональной дифференциации (специалистов социальной работы и социальных работников). Таким образом, выявлена специфика интеграций индивидуально-личностных особенностей специалистов социальной работы с учетом внутри профессиональной дифференциации.

Ключевые слова: специалисты социальной работы, социальные работники, индивидуально-личностные особенности, ценности личности.

Раздел VIII. Коррекционная педагогика, специальная психология

Т. С. Харченко.

Коррекционная работа по устранению общего недоразвития речи третьего уровня у старших дошкольников посредством формирования осмысленного восприятия окружающего мира362

Формирование осмысленного восприятия окружающего мира посредством активного взаимодействия анализаторных систем при наличии партнерских отношений взрослого и ребенка и активной позиции самого ребенка.

Ключевые слова: межанализаторное взаимодействие, осмысленное восприятие окружающего мира, коррекция общего недоразвития речи у старших дошкольников.

Т. Н. Семенова.

Этнопедагогические аспекты коррекционно-логопедического воздействия на дошкольников с речевыми расстройствами376

Проведенный нами анализ логопедической практики позволяет сделать вывод об огромном неиспользованном потенциале народных традиций в коррекционной работе с детьми с речевыми расстройствами. В современных условиях необходимы поиск и реализация моделей и технологий логопедического воздействия, включающих средства и методы этнопедагогики.

Ключевые слова: этнопедагогические средства, коррекционно-логопедическое воздействие, речевые расстройства, фольклорные формы, устное народное творчество.

Раздел IX. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Н. В. Соловова.

Процессный подход к управлению методической работой в вузе384

В статье доказывается целесообразность применения процессного подхода к управлению методической работой в вузе в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования; рассматриваются условия его реализации в управлении для достижения одной из главных целей функционирования вуза – качества обучения.

Ключевые слова: методическая работа в вузе, процессный подход к управлению, качество обучения.

М. В. Селиверстова.

Управление как специфический вид профессиональной деятельности учителя394

Профессиональная деятельность современного учителя в настоящее время модифицируется. Управленческая деятельность учителя – это интегративное понятие, которое имеет собственные цели, структуру и требует рассмотрения во всем спектре профессиональной деятельности учителя.

Ключевые слова: управление, деятельность, учитель, управленческая деятельность, личность, профессиональная деятельность.

И. Д. Рогожкина.

Педагогические условия повышения эффективности процесса обучения при использовании автоматизированной системы управления познавательной деятельностью студентов в техническом вузе403

В статье рассматриваются особенности дидактической системы технического вуза на современном этапе, возможности повышения эффективности и качества обучения через использование автоматизированных средств управления познавательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, автоматизированная система управления познавательной деятельностью студентов, эффективность.

М. П. Храпова.

Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности заместителя директора по воспитательной работе в муниципальной системе образования410

В статье обосновывается преемственность этапов развития профессиональной компетентности, мотивация и рефлексия профессиональной деятельности, программно-целевой подход

в организации межкурсового обучения и воспитательной деятельности как условий развития профессиональной компетентности заместителя директора по воспитательной работе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, организационно-педагогические условия, этапы развития профессиональной компетентности, мотивация, рефлексия, программно-целевой подход, воспитательная деятельность, воспитательное пространство.

Раздел X. Размышление, обсуждение

М. А. Петрова.

Стратегия развития учебно-научно-инновационно-производственной структуры системы профессионального образования в условиях глобализации и регионализации419

В статье рассматриваются механизмы функционирования и развития региональной модели учебно-научно-инновационно-производственной структуры образовательного процесса системы профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование; глобализация; регионализация; развитие

С. Л. Фролова.

Идеалоориентированное образование: традиции и новации426

В статье поднимается актуальная проблема целей образования, которые автор сопоставляет с традиционными образовательными идеалами отечественной дореволюционной и советской школы. Автор вводит понятие профессиональный идеал как стратегической цели современного профессионального образования.

Ключевые слова: цель образования, образовательный идеал, профессиональный идеал, модель специалиста, идеалоориентированное образование

Правила оформления статей433

Авторы номера437

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.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Vocational Training

M. N. Akhmetova.

Readiness for Designing and Fulfillment of the Work of the Future Teacher in Pedagogical Theory and Education Practice24

The paper defines the theoretical and methodological preconditions of preparation of the teacher to designing.

Keywords: readiness, designing, pedagogical education, activity.

V. V. Ignatova, L. A. Baranovskaya.

Assistance as a pedagogical strategy44

Having consistently analyzed the notions “assistance”, “strategy”, “pedagogical strategy”, the authors suggest regard the notion “assistance” as a pedagogical strategy. They argue their standpoint.

Keywords: strategy, pedagogical strategy, assistance, pedagogical strategy of assistance

V. I. Sakharova.

Innovative forms of teachers training for research activity in the conditions of additional vocational education52

In the article interactive forms and methods of teachers training for research activity in the establishment of additional vocational are considered education

Keywords: the person, research activity, interactive forms and methods

V. V. Levchenko.

The Bases of pedagogical integration: methodological ground63

The article deals with the methodological ground of integration processes and the role of phenomena “integration” in a pedagogical science. The analysis of the theoretical ground of integration and integration processes in various scientific spheres allows to consider integration as actually pedagogical category.

Keywords: integration, integration processes, pedagogical integration, the bases of integration, theoretical ground of pedagogical integration.

E. M. Grigoryeva.

Problem situation as main unit in mathematics contextual education of future marine engineers68

In this article the need of fundamental mathematical preparation of naval engineers is motivated. The Possibilities of the mathematical knowledges actualization during educational processes are given in terms of contextual education technology. Problem situation is a fundamental unit of the contextual education.

Keywords: naval engineer, contextual education, problem situation, fundamental unit.

I. N. Alayeva

Overcoming the difficulties in teaching scientific cognitive activity students of teachers' training college76

In this article are characterized essence and peculiarities of teaching students of teachers' training colleges scientific cognitive activity. The author investigates and describes learning

difficulties appearing in the process of teaching students scientific cognitive activity and suggests various possible ways of their overcoming.

Key words: scientific cognitive activity, teaching scientific cognitive activity, educational difficulties.

E. V. Semenova.

High education in the system of professional adaptation of competitive specialists in social sphere81

Realization of creative professional activities has primary to be formulated within the limits of profession mastering at the stage of stage of professional education. The key part in it has to be given high educational establishment which forms professional competence of a future specialist, taking into account specific peculiarities of the profession.

Keywords: high professional education, situational effectiveness, pedagogical skill

G. M. Sibaeva, G. G. Hasanova.

Model of formation of the generalised abilities of uchebno-professional work of the future teachers-psychologists93

In article the model of formation of the generalised abilities of uchebno-professional work of the future teachers-psychologists is presented, and also realisation of a complex of organization-pedagogical conditions is considered.

Keywords: model of formation of the generalised abilities, uchebno-professional work, the teacher-psychologist

E. N. Gabdusheva

Co – operative action training as a means of soon to be specialists’ co-operative skills development100

It’s necessary to develop humanistic professionally oriented co-operative skills. In the vocational training any activity can be structured and organized as a co-operative action training to develop the skills of arranging the sequence of co-operative actions.

Keywords: co-operative skills of specialists to be, co-operative action training, co-operative actions in vocational training.

T. V. Bagry.

Technology of formation of expert competence at students during training at university106

Modern situation of social development requires specialists to identify, analyze and solve professional problems effectively. The article is devoted to forming and unfolding these abilities.

Keywords: The kompetentnostnyj approach to formation, expert competence, technology of formation expert competence.

T. P. Pushkaryeva.

Development of methodical system for mathematics teaching of students of nonmathematical specialities113

In this article the model of system of mathematics training, based on the projective method, is offered. Results of the analysis of selection methods of the mathematics maintenance are resulted, forms of the organization of independent students work are offered.

Keywords: system of mathematics teaching, projective method, maintenance selection, independent students work.

V. V. Dymina.

Methodical competence of Computer Science teacher123

The article includes the meaning of the notion «methodical competence» of future Computer Science teacher in the functional-active component of pedagogical activity. The author pointed out some levels of methodological competence of future Computer Science teacher.

Keywords: competence, professional competence, the methodologist, methodical competence of future Computer Science teacher.

E. I. Shangina.

Forming multi-level structure of specialty in modern conditions of development of the technical university133

Examined in the article are problems of forming learning specialties in modern conditions of development of the technical university. Processes of arising questions associated with necessity in new specialties and requirements presented to them are revealed. The principle of structuring a learning discipline in the system of specialty is examined.

Keywords: modern higher education, learning specialties, learning discipline, structuring of learning discipline.

S. P. Belovolova, R. A. Orlova.

Readiness of the Teacher for Professional Pedagogical Work as a Quality of the Person140

The authors implement the systematic approach, analyze several views of the concept “readiness”, define components of readiness for professional pedagogical work in general, and in particular, for the organization of independent work of younger schoolchildren.

Keywords: readiness, system, the system approach, components.

L. A. Zakirova.

The basics of a conceptual model of university students’ vocational and ecological education157

The model of students’ vocational and ecological education is presented in this article. There are dominant concepts and strategic purpose of youth’ vocational and ecological education directed to social, ecological and vocational training of a competent specialist.

Keywords: ecological education is presented in this article, competent, ecological and vocational training of a competent specialist.

I. N. Alekseenko.

Multimeasuring of self – expression of the future teacher167

It is opened the essence of multimeasuring of student’s self – expression: realization of future teacher’s potential with the help of generating energy, search methods of expression in professional sphere, chose the most optimal version of its using in education situation context, student’s self – expression in education, leisure, practical activities. It is revealed the strategies of student’s subject development – “saturalizing” and “capsulazating”. The main terms: tempo rhythm of student’s development the means of student’s self – expression, risks of self development, strategies of self – expressions

Keywords: multimeasuring of student’s, strategies of student’s subject development, prinsips “saturalizing” and “capsulazating”, tempo rhythm of student’s development

Section II. Formation of Culture of the Person

L. Z. Stukolova.

The problem of future manager’s personal and professional development in the philosophical aspect172

The research of manager’s personal and professional development of the problem from the point of view of the whole, personal approaches, needs to understand such philosophical principles of human being as individualism and subjectivism. In this context it was made an effort to develop a notion about essence of spirituality and concepts.

Keywords: future manager’s personal and professional development, principles of individualism and subjectivism, spirituality, cooperation.

A. V. Enin, G. M. Anokhina.

Philosophical and psychological perspectives of the provocative pedagogics179

In the article some philosophical and psychological bases of the appearance and evolution of a negative socialization of an individual as a factor of its positive realization are being regarded. The possibilities of its usage in the out of school activities with the students are submitted here. In the basis of the ways and methods of answer to the problem revealed the so-called “pedagogical provocation” lies.

The elaboration of the “provocative pedagogics” content, of its description and the methods of its realization is the result of the author’s research.

Keywords: negative socialization, mechanisms of defence, necessities, social and creative activity, an individual, out of school activities, effects of “provocative pedagogics”.

N. A. Patutina.

Organizational culture as an object of pedagogical research186

The article gives a survey of pedagogical works directed to a study of organizational culture. Various approaches to the consideration of this phenomenon in modern pedagogy are presented.

Keywords: organizational culture, pedagogical research, the role of organizational culture in the formation of personality.

Section III. Information and Pedagogical Technologies

O. V. Filimonova.

Professional competence learning technology and peculiar properties of its application in the course of electrical studies194

The given article is devoted to creation of a new learning technology for support of a professional competence and improving the educational process at university on the basis of telecommunication services and Internet resources. Such methods and technologies give an opportunity to take into account individual features trained.

Keywords: professional competence, e-learning technologies, interdisciplinary connections, modeling games, computer-based environment.

T. Y. Fedorova.

Methodical provision of future economists training through infocommunication technologies200

In the conditions of education process informatization methodical provision of future economists training through infocommunication technologies plays a significant role. The paper shows the structure of the training module to the subject specialization «Municipal Law».

Keywords: Info communication technologies, methodical substantiation, e-mail academic-methodical modul, a specialization discipline.

Y. I. Batalova.

The Development of informative independence of students of humanitarian specialties in the conditions of the didactic computer environment207

The formation of informative independence of students in the course of training is difficult and diverse, because the course to the active independent educational activity of students becomes a basis of preparation of the modern expert.

Keywords: informative independence, didactic computer environment.

S. E. Truzhenikova.

Use of information and telecommunication technologies in preparation of students of medical college for professional work213

In article one of aspects of use of information and telecommunication technologies in preparation of students of medical college for professional work is considered, elective courses in the field of information as means of continuous information preparation of the future experts – physicians are offered.

Keywords: information and telecommunication technology, Elective courses, the Internet and medical education, telemedicine.

E. V. Oleynik.

Educational Environment for Training Social Work Majors to Employ Information Technology in a Professional Career222

The article defines and specifies the concept of educational environment for training social work majors to use information technology in a professional career.

Keywords: educational Environment, to employ information technology in a professional career, social work majors.

V. N. Dezhnyova.

The usage of the methods which develop collaboration skills in the process of the formation of information and communication competence of teacher training university students230

In the article the author proves the urgency of teaching computer science and information technologies by means of collaboration. The techniques of teaching in collaboration are described and some recommendations of their efficient usage within the limits of the series of computer science courses for teacher training university students are given.

Keywords: cooperation, IT competence, Learning tricks.

Section IV. Improvement of Quality of Modern School Education

M. A. Skiba, E. N. Sakenova.

The Cultural approach in mathematical formation: process, contents, result238

This article about some aspect of mathematical education, a great role of mathematical education in modern society is shown. The article contains the scientific methodical aspect of present problem maintenance selection in the new social conditions and mathematics knowledge model.

Keywords: mathematical education, maintenance selection, mathematics knowledge model.

<i>N. Y. Sergeeva.</i>	
Using the potential of art in the social and educational sphere: the historical experience	245
The article deals with the historical retrospective of the pedagogical use of art in education and social sphere. It points out that since ancient times art has been used as an effective means of influencing human development, learning and upbringing, as a source of harmonizing inner states of a person and adapting to life conditions.	
Keywords: historical retrospective, potential of art, integration of art and pedagogics in the education process	
 <i>Ye. V. Ilyenko.</i>	
Diagnostic System Evaluating the Readiness of the Future Teacher for Development of Legal Culture of Younger Schoolchildren	258
The author defines the criteria and indicators of readiness of the future teacher to development of legal culture in younger schoolchildren, discusses the forms and principles of formation of readiness, and shows the dynamics of the given process.	
Keywords: diagnostics, readiness, criteria, principles.	
 <i>E. N. Golovanova.</i>	
The project work as a system of formation of children's ecological culture	264
The tasks of projection are very urgent in the sphere of education nowadays.	
Projection is a part of professional teachers' activity for schools of a new type. When we speak about projection in pedagogy we mean the work directed for building of more advanced system of interacted components of educational process in new conditions. The opportunities of system organization of project work for formation of children's ecological culture are under consideration in this article.	
Keywords: professionally focused technologies, preparation of students, project technologies, ecological culture, competences	
 <i>J. V. Yermolaev.</i>	
Some methods and models of an estimation of quality of formation	271
Now questions of definition and measurement of quality of formation remain difficult and ambiguous. Creation and realization of methods and models of an estimation of quality of formation are necessary.	
Keywords: quality of formation; competence; the petal diagramme; an estimation of quality of formation.	
 <i>E. V. Pazhitneva.</i>	
Technology-oriented vocational training as means of optimization of schooling of students chemists to work with gifted school pupils	280
The article is concerned with a question of technology-oriented vocational training of students chemists to work with gifted school pupils. We define the role of problem-searching, gaming, reflexive, communicatively-dialogical, cognitive-researching technologies in establishing of a future specialist.	
Keywords: technology-oriented vocational training, training of students, competences, gifted school pupils.	
 <i>E. V. Gromov.</i>	
Specialized teaching in the context of Russian education's development	287
The problems of specialized teaching in modern Russian education are described. It is shown that specialized teaching in senior classes, on the one hand, reflects tendencies of differentiation	

and individualization of education, on the other hand, reflects demands of modern Russian labour-market. The results of research of pupils' attitudes to specialized teaching are reported.

Keywords: specialized teaching, differentiation and individualization of education, general secondary education, programme of specialized teaching

T. B. Kropocheva.

Method of project as a way of optimization of students preparation process to natural science teaching of pupils of elementary level295

The article considers one of the main modern pedagogical problems: optimization of educational process. Method of projects is chosen as one the ways of optimization. It is used on seminars on methodic of natural science.

Keywords: method of project, organization of project activity of elementary level pupils, classification of projects, projects on methodic of science teaching.

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

N. A. Kluchnikova.

Historic and social sources of development of physical training of women in Chuvashiya305

National traditions (strengthening of health, assistance to correct physical development, education of force, speed, endurance and dexterity), and also experience of physical training of girls at Simbirsk Chuvash teacher's school where have been entered: observance of a mode of day, sanitary-and-hygienic norms, teaching of anatomy and physiology, physical the exercises considered in clause as sources of development of modern female physical training and sports in Chuvashiya.

Key words: women, girls, tradition, family, education, physical training, female formation

Section VI. **Comparative pedagogics**

A. I. Gazizova.

On a way to entrepreneurial university formation in Turkey: problems and prospects312

The article deals with the problems of improving of high school governance system and entrepreneurial university formations in Turkey. The author covers peculiarities of governance model with board of trustees, establishing private institutions and defining tuition fees as forms of market forces development in higher education of Turkey.

Keywords: high education system governance, entrepreneurial university, board of trustees, market forces in higher education

A. M. Morkovin.

Features of the pedagogical activity at the modern waldorf's schools320

Efficiency of the pedagogical activity is one of the most actual problems in the pedagogic nowadays. The pedagogical activity at the waldorf's schools is considered as especial aspect of the teacher's activity directed to the intellectual and inner development of the pupil's personality with the account of the social-economical relations in the society.

Keywords: pedagogical activity of the teachers, the development of the pupil's personality, modern waldorf's schools.

Section VII. Psychological Research

E. T. Konyukhova.

Psychological essence of attitude of the person to the success in the professional activity327

The increased interest to the success of the person of work actualize the opportunity of deepening the theory of attitude, expansion of its types, description of systemacity and structural value of the allocated phenomenon - attitude of the person to the success in the professional activity

Keywords: attitude to the success in the professional activity, spaces of attitude, types and structural components, criterion

A. P. Arysheva, Z. V. Hokhrina.

Influence of the Body Scheme on Acceptance by the Person of His or Her Corporality as an Intrapersonal Structure334

Psychological theorists and practitioners are now aware of the necessity for searching new directions of studying the bodily side of the humans and its place in the structure of the person.

Keywords: body scheme, level of acceptance of corporality, corporality as an element of personal structure.

Ye. V. Nakonechnaya, Z. V. Hokhrina.

Disciplines of Specialization as Representative Forms of Professional Consciousness341

The requirement for harmonic development of professional consciousness has increased in modern conditions, as professional technologies are changing dynamically. We mean the search for forms and means by which the professional mastership of the teacher will be represented.

Keywords: Components of professional consciousness, specialization, disciplines of specialization, forms of representation.

V. P. Glushkova, V. B. Nikishina.

Research of realization propensities to deviating behaviour at teenagers with a syndrome of attention deficiency and hyperactivity and normal development349

Syndrome of attention deficiency and hyperactivity it is shown in infringements perception, emotional and strong willed spheres, and also affect on individual- typological and behavioural features of the person.

Keywords: syndrome of attention deficiency and hyperactivity, behavioural infringements, propensities to deviating behaviour.

T. A. Ushakova, V. B. Nikishina.

Structural – personal structure of young experts of social work354

The structurally-personal structure of young experts of social work is studied. Research of an individually-personal structure of experts of social work it was carried out in view of inside professional differentiation (experts of social work and social workers). Thus, specificity of association of specific features-personal of experts of social work in view of inside professional differentiation is revealed.

Keywords: experts of social work, social workers, individual - personal features of value of the person.

Section VIII. Correction pedagogics, applied psychology

T. S. Kharchenko.

Correctional work on elimination of the general third level speech deficiency at senior preschool children by means of formation of conscious perception of the world around362

Formation of conscious perception of the world around by means of active interaction of analysing system in the presence of partner relationship between child and adult in a case of concerned attitude of the child.

Keywords: interrelations of analyzers, conscious perception of the world, correction of general speech deficiency at senior preschool children.

T. N. Semyonova.

Ethnopedagogical aspects of corrective speech therapy with preschool children suffering from speech frustrations376

Organized by us analysis of the practice of speech therapists allows drawing a conclusion about enormous unused potential public tradition in corrective work with children suffering from speech frustrations. Search and realization of models and technologies of corrective speech therapy including ethnopedagogical methods and facilities are necessary.

Keywords: ethnopedagogical facilities, corrective speech therapy, speech frustrations, forms of the folklore, spoken public creative activity.

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

N. V. Solovova.

The process approach to the methodical work management in high school384

The article deals with the description of the process approach to the methodical work management in high school in the conditions of reforming and modernization of system of the higher education. The main target of the process approach is dedicated the one of overall objectives of functioning of high school achievement - qualities of training.

Keywords: methodical work in high school, the process approach to management, qualities of training.

M. V. Seliverstova.

Management as a specific kind of professional work of the teacher394

Professional work of the modern teacher now is modified. Administrative activity of the teacher is an integrative concept which has own purposes, structure and demands consideration in all a spectrum of professional work of the teacher.

Keywords: management, activity, teacher, administrative activity, the person, professional activity.

I. D. Rogozhkina.

The pedagogical conditions for the increase of effectiveness of the learning process by using the automated control system to manage the students' cognitive activity403

The article considers the peculiarities of the didactic system in the technical institute at the present stage and the possibilities for the increase of effectiveness and quality of the learning process through the use of the automated means for managing the students' cognitive activity.

Keywords: pedagogical conditions, the automated control system of managing the cognitive activity of the students, effectiveness

M. P. Khrapova.

Organizational pedagogical development conditions of professional competence of deputy chief on educational work in municipal educational system410

The article proofs of continuity of the development stages of professional competence, motivation and reflection of the professional activity, program – purposive approach in organization of the inter-course teaching and educational activity as one of the development conditions of deputy chief on educational work.

Keywords: professional competence, organizational pedagogical development conditions of professional competence, development stages of professional competence, motivation, reflection, program – purposive approach, educational activity, educational sphere.

Section X. Reflections and Discussions

M. A. Petrova.

Strategy of development of uchebno-scientifically-is innovative-industrial structure of system of vocational training in the conditions of globalization and region419

In article consider mechanisms of functioning and development of regional model of uchebno-scientifically-is innovative-industrial structure of educational process of system of vocational training.

Keywords: Vocational training; globalisation; development

S. L. Frolova.

Education focused on an ideal: traditions and innovations426

In article rises an actual problem of the purposes of education which the author compares with traditional ideals of formation of domestic pre-revolutionary and Soviet school. The author enters concept a professional ideal as strategic target of modern vocational education.

Keywords: purposes of education, an educational ideal, a professional ideal, model of the expert, education focused on an ideal

Rules of Registration of Papers435

Authors441

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

М. Н. Ахметова

ГОТОВНОСТЬ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В начале третьего тысячелетия возникает реальная перспектива становления нового типа человека: «человек умелый» – «человек разумный» – «человек познающий» – «человек образованный». Отсюда требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки специалистов, изложенные в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения (М., 2000), где, в частности, говорится: «Современный специалист должен владеть инструментарием педагогического анализа и проектирования, современными образовательными технологиями, способами применения педагогической теории в различных сферах жизни» [24, с. 15].

Итак, вопрос о готовности к проектированию и реализации деятельности учителя в теории и практике педагогического образования оказывается чрезвычайно значимым.

Проектирование – это система теоретической, практической и опытно-экспериментальной деятельности, направленной на создание новой системы обучения и воспитания, требующей не просто профессионала, но человека, обладающего творческим потенциалом. В исследованиях (Н. Е. Мажар) подчеркивается, что профессиональную пригодность к избранной деятельности и возможность субъектного развития специалиста во многом определяет его творческая индивидуальность [13, с. 57–60]. К понятиям «готовность» и «подготовка» обращаются многие ученые. Так, *готовность* определяется в двух аспектах – как *состояние* и *качество* личности. В первом значении это единство содержательного, нравственно-волевого и духовного начал. В содержание этого понятия может входить, в частности, образовательная, профессиональная, специальная целенаправленная подготовленность. В отличие от готовности как собирательного, обобщенного, многоаспектного состояния и качества человека *подготовленность* – это однонаправленная готовность: образовательная, специальная и т. д. Эти понятия, как считает Г. Ц. Молонов, взаимозависимы и переходят одно в

другое. Ученый пишет, что готовность имеет тенденцию в определенных ситуациях быть «напряженной» или, напротив, ослабевать, «угасать», но опыт, привычка быть подготовленным остаются, «сохраняются следы». Чтобы сформировать готовность, нужна *подготовка*. Это обретение человеком теоретических, практических, психологических потенциалов, накопленных и возможностей в отдельных видах деятельности для реализации готовности. Человек получает профессиональную подготовку и приобретает готовность ее реализовать. Следовательно, подготовка – это накопление фонда знаний, умений, навыков в определенной области деятельности; общее и социальное развитие, психологическая готовность включиться в деятельность и реализовать свою подготовку в делах, действиях и деятельности [17, с. 11–19].

В. А. Сластёнин представляет моделирование личности учителя как исследование содержания и структуры его профессиональной готовности к педагогической деятельности. Готовность определяется как интегральная характеристика личности, соединяющая в себе мотивационно-ценностное отношение к учительской профессии и владение педагогической деятельностью на операционном уровне, что позволяет осуществлять проектирование и реализацию педагогических технологий. Внутренними регуляторами педагогической деятельности ученые называют ее ценности, ставшие личностно значимыми. В процессе профессиональной подготовки учителя, как показывает практика, сегодня происходит серьезное «западание» методологического уровня рассмотрения педагогических явлений в их целостности и со всеми присущими им противоречиями. В. А. Сластёнин отмечает эту особенность, считая методологические знания инструментом не только теоретической, но и практико-преобразующей деятельности учителя, позволяющей самостоятельно ориентироваться в сложнейших динамично разворачивающихся процессах обучения, воспитания и развития личности. Сегодня ставка должна быть сделана не столько на методику, сколько на методологию. «Никакая самая изоцированная методическая и техническая выучка не избавляет учителя от необходимости владеть методологией целостного образовательного процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, т. е. всем тем, что дает ключ к принятию творческих и профессионально обоснованных решений». Среди общих целей изучения дисциплин психолого-педагогического цикла ученые называют освоение образовательных систем в историческом и современном социокультурном пространстве, принципов их *конструирования и прогнозирования*, способов и средств технологии обучения и воспитания. Определяются условия обучения, подготовки к проектированию и реализации педагогических технологий: 1) наличие четко и диагностично заданной цели, т. е. корректно измеряемого представления понятий, операций, деятельности студентов как ожидаемого результата их

профессионального обучения; 2) представление содержания изучаемого материала в виде системы познавательных и практических задач и способов их решения; в) наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения материала, набора профессиональных функций; г) указание способов взаимодействия участников учебного процесса между собой, а также с информационной техникой; д) мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и студентов, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе; е) указание границ правило-сообразной (алгоритмической) и творческой деятельности, допустимого отступления от единообразных правил [15, с. 22–29].

Итак, проектирование (от лат. *proiectio* – «выбрасывание вперед») – это процесс создания прообраза (проекта) предполагаемого или возможного объекта, состояния, системы, процесса и т. д. Позднее понятие проекции стало использоваться для обозначения метода исследования. Проективный метод представляет собой один из методов исследования, основанный на выявлении *проекций*, т. е. процессов и результатов постижения и порождения значений, с последующей их интерпретацией. Проективный метод характеризуется созданием опытно-экспериментальной ситуации.

Своеобразный совет относительно проектирования дал в середине прошлого века художник-график, педагог и мыслитель.

В. А. Фаворский в своем напутствии молодым художникам: всегда смотреть шире, чем того требуют будущий рисунок или картина, захватывать шире того, что хочешь изобразить... Это и есть «выбрасывание вперед». А. Маслоу эту мысль выражает по-своему: «...я ощущаю эвристическую оправданность моей позиции «непреклонной наивности» в *начале* исследования. Однако многое из того, что я предвидел интуитивно, находит себе подтверждение в исследованиях, цифрах, таблицах и диаграммах». Только эмпирически пустой человек, лишенный внутренних подсказок, человек *с безголосым «Я»*, вынужден искать указаний на стороне [14, с. 41, 46].

А. Менегетти писал, что долг учителя «заключается в непрекращающемся изобретении техник, стратегий, модулей, символов, сотворить которые в данный момент способен только он. Таким образом, его жизнь состоит в некоем непрерывном творении, и в прошлом опыте он может почерпнуть лишь технику». Учитель являет собой «сознательную феноменологию разума жизни <...> Человечеству необходимы учителя, без них оно просто прекратило бы свое существование» [16, с. 118–119].

Всемирный доклад ЮНЕСКО по образованию в 2000 г. сконцентрировал внимание, в частности, на идее «образования на протяжении всей жизни», представленной вниманию широкой международной общественности.

Определим *теоретико-методологические предпосылки*, из которых исходят исследования проблем подготовки учителя к проектированию и реализации педагогических технологий.

Формирующуюся образовательную парадигму будущего ученые представляют в виде триады: *от целостной картины мира – к целостному знанию и от него – к целостной личности*. Задача формирования целостной личности может быть решена только при условии дальнейшего развития университетов как «эпицентров образовательной среды в контексте общемировой культуры» [8, с. 7]. Философско-теоретическое содержание категории «человек» требует выяснение отношения человека к самому себе, к себе подобным, к обществу в целом, к природе и к Богу. Изучение человека неотделимо от исследования всего комплекса связей человека и мира. Проблема эта рассматривается в работах С. Л. Рубинштейна, В. С. Соловьева, С. Л. Франка, Э. Фромма. Э. Фромм обосновал возможности разностороннего совершенствования человека как живого, мыслящего и чувствующего существа. Индивид в определенной ситуации (исторической, социальной, психологической, экзистенциальной) – таков исходный пункт его философствования. Общество – это исследуемая реальность, в которую «заброшена» личность. Предназначение исследований – поиски путей к «обновлению», «возрождению», «самовыявлению» и «самореализации» человека. Э. Фромм едва ли не единственный из западных философов, кто последовательно развивал мысль о человеческой сущности как реализации продуктивного, жизнетворного начала. Человек сам по себе не плох и не хорош. Он открыт для самосозидания.

Философская проблема существования в современных условиях может быть названа педагогической, поскольку молодое поколение оказалось в экзистенциальной ситуации. Возрос интерес к трудам М. Бубера, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса. Обращаясь в своих книгах к собственной субъективности и отзывчивости читателя, Мартин Бубер пытается постигнуть тайну межличностного общения. Связь «Я» и «Ты» реализуется, по Буберу, в трех важнейших сферах: жизнь с природой, где «Ты» человека замирает на пороге языка; жизнь с людьми, где «Ты» принимается и отдается; общение с духовными сферами (человек чувствует зов и отвечает, творя образы, думая, действуя). Основным предметом науки, утверждает М. Бубер, должен быть *человек во взаимосвязи с другим человеком*.

Основатель немецкого экзистенциализма М. Хайдеггер определяет свой метод как герменевтическую феноменологию, где главенствует мысль о человеческом существовании как исходном моменте всего сущего. По К. Ясперсу, человека надо понять как экзистенцию, которая и есть свобода. Для Ж.-П. Сартра само «Я» становится одним из произвольных выборов. По сути, Сартр отказывает в праве на существование любой концепции ценностей, пригодной для всего человеческого вида. Субъективный мир человека – это реальность его автономного духовного бытия, экзистенциальная сущность, выражающая право индивида на свободное самораскрытие и самоопределение. Герой произведения Ж.-П. Сартра «Слова» говорит

о себе: «Мне хотелось, чтобы всем другим людям во всех других пунктах земли меня не хватало, как воды, как хлеба, как воздуха. Это невысказанное желание так и рвалось у меня с языка <...> Иногда у меня возникало чувство, что я пешка в чужой игре <...> В минуты озарения, которые повергали меня в отчаяние, я замечал, что роль у меня дутая: текст длинный, много выходов, но ни одной сцены, где я был бы пружиной действия, одним словом, я только подаю реплики взрослым» [22, с. 71–75].

Личностное самораскрытие – неординарный социально-психологический феномен. Это сложный и многоплановый процесс проявления личности в общении, чувствительный ко многим факторам (индивидуально-личностным, социально-демографическим и ситуативным). Он может протекать в непосредственной или опосредованной форме, с различной степенью осознания.

Реализуя себя, человек раскрывает свой внутренний мир окружающим (Е. В. Зинченко). Идеи развития человека как открытой системы, его приобщения к культурным ценностям высказываются в работах Б. Г. Ананьева, М. Я. Басова, Г. С. Батищева, В. С. Библера, Л. П. Буевой, Э. В. Ильенкова, М. С. Кагана, Е. Н. Князевой, М. К. Мамардашвили, Н. Н. Моисеева, А. И. Пригожина и др.

Так, Б. Г. Ананьев выделял иерархически соподчиненные уровни организации человека: индивид, личность, индивидуальность. Он считал, что индивидуальность складывается на основе взаимосвязи особенностей человека как личности и как субъекта деятельности, которые обусловлены природными свойствами человека (индивида). По мысли М. Я. Басова, педагогическая деятельность, лишённая исследовательского момента, утрачивает и свой творческий характер, превращаясь в «слепой, шаблонизированный процесс, стирающий в личности <...> все <...> индивидуальное <...>». Ученый полагал, что каждому учителю необходим свой метод научной работы, призывал «искать научную истину собственным разумом» [4, с. 34]. Поскольку изучение человека неотделимо от исследования всего комплекса связей его с миром, постольку эта проблема оказывается центральной одновременно в философии и педагогике. Разные ее аспекты рассматриваются в трудах отечественных педагогов – К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогова, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и других, а также в работах современных историков педагогики и философов образования – Б. М. Бим-Бада, Б. С. Гершунского, В. М. Кларина, В. А. Кобылянского, А. И. Пискунова, З. И. Равкина, Н. С. Розова, Л. А. Степашко, В. Д. Шадрикова, В. С. Шубинского и др.

Философы констатируют историчность жизненных смыслов. В поисках их человеческая мысль создает и прогнозирует разные системы духовного постижения действительности. Разнообразие позиций рассматривается как многогранность целостности, поле общих проблем, глубина виде-

ния, причастность к истокам мысли (В. Давидович). В качестве существенного момента отмечаются этизация философии, ее антропологизация (размышления о добре и зле, справедливости и несправедливости, свободе и ответственности, стандартности и творческом начале и т. д.). Никакое педагогическое проектирование и прогнозирование невозможно без размышлений о глубинах духа человека, знающего свое прошлое и относящегося к будущему как к ценности [9, с. 4–13]. «Становление личности и приобщение индивида к духу есть, в известном смысле, один и тот же процесс» (В. А. Кобылянский). Русские мыслители всегда искали смысл совершенной жизни, правды жизни. Это отношение к жизни передалось и русской нравственной философии, предвосхитившей появление экзистенциализма (В. П. Зинченко). В основу общественного воспитания была положена российская патриотическая идея, немислимая без православия (Н. Д. Никандров). Философия и религия, замечает В. Давидович, действуют на одном и том же проблемном поле. Религиозная культура общества составляет определенный педагогический фон. Педагогика как культура, включая проективную, на философской основе создает «вершинные смыслы и ценности». В записках игумена Филарета звучит мысль о свободном выборе человека: добро или зло, спасение или гибель. Бог не стесняет этой свободы выбора, хотя и призывает человека к спасению [25, с. 35–36]. Истинное движение человека – между отрицательным и положительным, считает К. Кастанеда [10, с. 116]. Анализируя утверждение Ф. Ницше «Бог мертв», М. Хайдеггер отвечает на вопрос, что такое нигилизм. Он пишет: «Коль скоро Бог как сверхчувственная основа, как цель всего действительно мертв, а сверхчувственный мир идей утратил свою обязательность и прежде всего лишился силы будить и созидать, не остается вовсе ничего, чего бы держался, на что бы мог опереться и чем мог бы направиться человек <...> Слова «Бог мертв» заключают в себе утверждение: «*Ничто* ширится во все концы». «*Ничто*» означает здесь отсутствие сверхчувственного, обязательного мира. Нигилизм, «неприятнейший из гостей», – он у дверей <...> *Ничто* несомненно ведет к падению <...>. Бог замещает сверхчувственный мир идеалов, заключающих в себе цель жизни <...> Высшие ценности обесцениваются <...> Нет цели, нет ответа на вопрос – почему?». М. Хайдеггер комментирует: под высшими ценностями разумеются истина, добро, красота. Обесценивание высших ценностей означает полный упадок [27, с. 143–174]. Потерю ценностных идеалов описывает и Н. А. Бердяев. Он называет это явление «богооставленностью»: «...я часто ощущал уход Бога из мира, богооставленность мира и человека, мою собственную богооставленность <...> Переживание богооставленности не означает отрицание существования Бога, оно даже предполагает существование Бога. Это есть момент в экзистенциальной диалектике богообщения, но момент мучительный» [6, с. 562, 590]. Тяже-

лое чувство богооставленности Н. А. Бердяев преодолевал в творчестве – «полете в бесконечность», «творческом экстазе». Творчество есть «выход из себя», освобождение, созидание собственной личности, свобода. «Творчество есть ответ человека на призывы Бога».

Наука, в том числе педагогика, должна иметь своим фундаментом философию, чтобы, по словам В. В. Налимова, «интеллектуальное пространство не было сетью безответных вопросов», чтобы человек мог быть свободным и, как говорят философы, внерациональным в интерпретации ряда необъяснимых явлений.

«Проблема человека, человека и мира, будучи важнейшей философской проблемой, оказывается тем самым центральной проблемой науки об образовании, – замечает В. А. Кобылянский. – Именно в этом пункте прежде всего сконцентрировано пересечение силовых линий философского и педагогического поля. На этом «перекрестке» как раз и формируются должные стимулы для философско-педагогического творчества, выявляется правильность или ошибочность тех или иных педагогических действий, решений, умозаключений» [11, с. 5–6].

Сложность исследования *психолого-педагогических предпосылок* подготовки будущих учителей к проективной деятельности обусловлена многими обстоятельствами. Назовем некоторые из них.

1. Прогностическая функция проективной деятельности учителя взаимосвязана с решением вопроса о том, какой будет жизнь в будущем. С этих позиций по-новому могут ставиться вопросы осмысления места человека в образовательно-культурном пространстве, проблемы освоения создаваемых педагогом средств и парадигм развития личности,

2. Человек представляет собой не только актуальность, но и потенциальность, *закрытую от непосредственного наблюдения* (В. П. Зинченко). Феномен проектирования связан с выстраиванием деятельности, операционная составляющая которой может носить случайный характер, поскольку извлекается в определенной мере стихийно из индивидуального опыта учителя. Как отмечают ученые, дело еще и в том, что проектирование осуществляется в ситуации, когда объекта до начала процесса познания просто нет в натуральном плане как такого же или подобного (прототипа). Нет его изначально в сколько-нибудь определенном виде и в идеальном пространстве. Научно-теоретическое знание проектировщика в этом отношении не может быть научным в классическом смысле (В. В. Солодкий). Это положение касается и гуманистических систем.

3. Процессы проектирования предполагают создание (конструирование) моделей. Но мы еще слабы, замечает Станислав Лем, «так как не умеем (еще не умеем) вызывать процессы самоорганизации <...> так искусно, как это делает» природа. «Результаты развития модели отличаются от действительного развития» [12, с. 288, 301].

Следовательно, такое отличие в определенной мере должно прогнозироваться учителем.

4. При проектировании следует иметь в виду, что в рамках нового подхода обнаруживается возможность применения элементов старого, традиционного. И в этом отношении противопоставление подходов оказывается условным, что должно быть зафиксировано проектом. Вопрос в том, в какой степени традиционное может способствовать новому.

5. Вполне вероятно опасность подмены акта самоопределения будущего учителя актом педагогического предпочтения и выбора. Рассматривая профессиональное саморазвитие учителя, В. А. Сластёнин говорит о *внешней подготовке*, которая задается содержанием, формами, схемами профессиональной рефлексии, и *внутреннем движении*, связанном с энергией, реализацией, личностным смыслом. В условиях проектирования необходимо обеспечить оптимальное соотношение педагогической деятельности и индивидуального личностного движения будущего учителя.

6. Следует иметь в виду «принципиальную невыразимость индивидуального опыта. Его можно пережить, но нельзя передать» (К. Кастанеда). Обучая будущих учителей конструированию собственного индивидуального проекта педагогической технологии, преподаватель должен помочь им осознать значимость *идей*, выводимых из опыта. Основой для определения психолого-педагогических предпосылок исследования подготовки учителя к проективной деятельности является *соотношение процессов самовыстраивания* будущим учителем собственных педагогических характеристик деятельности по проектированию и реализации технологий в ситуациях свободного выбора, «живого», личностного знания и *педагогического процесса*, развернутого в образовательном творческом пространстве с ситуациями педагогической поддержки, сопровождения и сотрудничества преподавателя и студентов.

Рассмотрим содержательные предпосылки взаимодействия преподавателя и студентов в процессе подготовки учителя к проективной деятельности.

Высшие ценностные ориентации взаимодействия и взаимоотношений, «вершинное» выражение цели и смысла жизни. Размышления обучающихся над собственным выбором философских основ индивидуальных технологических проектов. Осмысление синергетического понятия «акме». Современная социальная синергетика и акмеология (В. П. Бранский, С. Д. Пожарский) развивают идею движения к индивидуальному акме, которое должно протекать в русле движения к социальному акме. Это означает, что индивидуальный профессиональный идеал должен стать органической составляющей интегрального социального идеала. Только в этом случае возможна успешная самореализация творческой личности. Творец остается одиноким, неинтересным человеком, если такой интеграции не происходит. Уникальное и неповторимое «Я» человека с точки зрения концепции сине-

ргетического историзма должно быть доступным для познания со стороны других членов общества. Уникальному «Я» надо придать «синергийный» характер. Нельзя «смаковать» свою исключительность и непохожесть на других.

В работах Л. И. Воробьевой выражена мысль о необходимости «заботы о добывании нового духовного или экзистенциального опыта» обучающихся. Характеризуя гуманитарную психологию, Л. И. Воробьева формулирует принципы взаимодействия и взаимоотношений субъектов учебного процесса: взаимодействие в условиях неопределенности, когда имеет место «проективность с обеих сторон»; «авторство» обучающихся в ситуациях психологического познания; незавершенность диалога как методика познания и взаимодействия; многопозиционность; открытость духовного созревания; единство науки и искусства в работе с людьми; резонанс идей [7]. Характер человека, его поступки и действия взаимосвязаны с духовной жизнью. Она – центр, суть, смысл существования. Структура духовной жизни, ее содержание определяются миром ценностей – Вера, Надежда, Любовь, Истина, Мир, Жизнь, Человек и др. В духовном состоянии, по мысли В.Д. Шадрикова, секрет творчества. Оно повышает направленную пронизательность ума индивида, воздействует на интеллект, способствует яркости и ясности отражения действительности, целостности этого отражения, углубленности понимания собственного «Я». Именно духовные способности (к самопознанию, самоосознанию, сопереживанию, соотнесению себя и мира, себя с другими людьми) позволяют выявить всю глубину творческой сущности человека, характеризуют его индивидуальность, экзистенциальную, независимую, свободную сущность [28, с. 22]. Творческое начало в человеке есть высшее духовное начало, формирующееся на базе универсального и природного. Это образ мышления, образ «Я». Процесс идет «изнутри вовне», позволяя проникнуть в бесконечную глубину переживания своего «Я» на тяжком пути между добром и злом [21, с. 2].

Ученые дают определение *аксиологического компонента* профессиональной педагогической культуры, характеризуя ее как социально-педагогический феномен, который находит отражение в педагогических ценностях, в том числе в ценностях проективной культуры. Проблемы ценностей рассматриваются в работах М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, Э. В. Ильенкова, М. К. Мамардашвили, М. Хайдеггера и др. Педагогические ценности, согласно определению И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова, – это особенности педагогической деятельности, которые не только удовлетворяют потребности педагога, но и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей. В процессе своей деятельности учитель актуализирует прежде всего те ценности, которые приобретают для него жизненно и профессионально

необходимый личностный смысл. По мнению ученых, цели деятельности, субъективируясь, становятся значимыми факторами и влияют на инструментальные ценности, называемыми ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями. Известны следующие группы ценностей-средств: *ценности-отношения* (обеспечивают целесообразное построение педагогического процесса и взаимодействие с его субъектами), *ценности-качества* (индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные), *ценности-знания* (психолого-педагогические, предметные). Такова аксиологическая модель профессиональной педагогической культуры. Г. К. Селевко выделяет несколько альтернативных философских основ, наиболее ясно выступающих в концепциях педагогических технологий; материализм и идеализм, диалектика и метафизика, сциентизм и природосообразность, гуманизм и антигуманизм, антропософия и теософия, прагматизм и экзистенциализм и др. [23, с. 18–20]. Очевидно, что проектная культура современного учителя должна предполагать наличие философского выбора, мировоззренческой позиции.

Предпосылкой решения проблемы подготовки учителя к проективной деятельности служит, как показывают исследования, смена образовательной парадигмы. Поиски в этой области велись и ведутся в самых разных направлениях. Так, идеи педагогических систем и технологий высказываются в работах В. П. Беспалько, А. С. Белкина, Б. В. Бушелевой, Г. Ю. Ксензовой, В. М. Монахова, Н. Е. Щурковой и др. Проблемы сущности и развития познавательной самостоятельности, духовности, саморазвития, самоактуализации и самореализации личности освещаются в работах О. С. Газмана, Б. С. Гершунского, Л. Н. Куликовой, А. К. Марковой, Л. И. Новиковой, О. Л. Подымовой и др. К реализации новых педагогических идей зарубежная и отечественная наука шла и идет разными путями. Ряд проектируемых технологий оказывается практически исчерпанным или недостаточным. К. Роджерс пишет: «Мы, по моему мнению, встретились с новой ситуацией в образовании, где цель образования – если мы хотим выжить – стимулировать изменение и учение <...> Человек должен уметь *узнавать* <...> Только процесс поиска знания дает основу для безопасности. Изменяйтесь, опора на процесс предпочтительней статического знания – это единственная вещь, которая придает смысл цели образования в современном мире» [3, с. 104].

Проектирование шагов изменения образовательной сферы предполагает поиск системы «опорных точек». Немецкий ученый А. Кимпфлер в поисках способов совершенствования образования приходит к выводу о том, что ориентация на приобретение набора готовых умений и навыков в современных условиях недостаточна. Необходима открытая система, в

которой свободное развитие личности сочетается с социальным научением в течение всей жизни человека.

F. Fluitman, главный советник по политике в обучении Отдела образовательной политики и систем Международной организации труда (Женева), отмечает коренные различия в целях, субъектах, подходах и средствах профессиональной подготовки и общего образования. Одна из особенностей профессионального образования – необходимость достаточно частого изменения его Целей и систем. Внутренние и внешние цели образовательных систем представлены на рис. 1.

Исследованию проблем высшего педагогического образования в Великобритании положили начало работы R. F. Peck и J. A. Tucker. Ученых интересовали причины снижения знаний учащихся, сущность учительской профессии, подготовка педагогических кадров [2]. Методическая модель исследования, как ее сформулировала Р. М. Бёрд, учитывала, помимо других, и *контекстуальную* переменную (исторические, политические, экономические и демографические условия, в которых функционирует данная система педагогического образования) [1].

Ученых интересовали мотивационная сфера у будущих учителей, социальные аспекты профессионального становления личности учителя. Исследовалась проблема организации учебной и научной деятельности студентов, апробировались новые формы обучения: компьютерное, по моделям, самостоятельная работа студентов. В деятельности некоторых американских колледжей наметилась тенденция к слиянию студенческой исследовательской работы в школе с обучением в вузе.

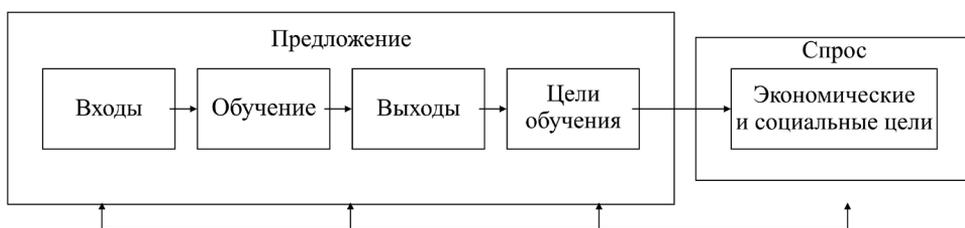


Рис. 1. Внутренние и внешние цели образовательных систем.

Наше время поставило перед школой, в том числе высшей, множество вопросов, требующих решения. Это проблемы, связанные с поиском своего места в условиях расширяющегося спектра предпочтительных видов деятельности, «разворачивания своей самости», «особости», неповторимости, выделения себя из социума и одновременно идентификации с окружающим миром, «встраивания себя в социокультурное пространство» и поиска «собственной ниши в социуме» (Н. Чанилова, В. Шкель). Готовность

учителя к проективной деятельности такого рода предполагает и мотивационно-ценностные отношения, и способность к деятельности на операционном уровне, и диагностико-технологическое мышление. Прогнозирование, проектирование, моделирование – все эти характеристики проективной культуры являются составляющими профессиональной подготовки будущего учителя. Поиск ведется в следующих направлениях.

Контекстное обучение (А. А. Вербицкий). Это вид обучения, при котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, чем обеспечиваются условия *трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста*. Теория контекстного обучения разработана в рамках деятельностного подхода к исследованию социального опыта. Диагностическая модель представляет движение от собственно учебной деятельности (например, в форме лекции) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и пр.) к собственно профессиональной. В Оксфордском словаре контекст определяется как «связная целостность, обеспечивающая согласование своих частей». А. А. Вербицкий рассматривает контекст «как систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Внутренний контекст – это система уникальных для каждого психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, установок, отношений, знаний и опыта. Внешний контекст – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия, поступка, самой жизни человека. Интеграция множества смыслообразующих контекстов в его психике, сознании, мышлении, поведении и деятельности создает неповторимый для каждого человека образ мира и себя в нем, выступает механизмом порождения разнообразия человеческих индивидуальностей в процессе жизни, профессиональной деятельности и образования».

Концептуальность курса педагогики. Конструктивно-деятельностный подход (И. С. Батракова, А. П. Тряпицгина). Развитое педагогическое мышление учителя характеризуется способностью к прогнозированию, умением сочетать теоретический анализ и практическое мышление. Ученые считают необходимым переход от рецептивно-отражательного обучения с установкой на заучивание и запоминание учебного текста к *конструктивно-деятельностному*. Такой подход способен обеспечить развитие учителя как творческой личности, умеющей видеть проблемы, соотносить с ними фактический материал, выражать проблемы в задачах, выдвигать гипотезы, предлагать новые, альтернативные технологические решения. Конструк-

тивно-деятельностная позиция обучающегося предполагает, таким образом, владение проективной культурой. Методическое обеспечение учебной работы преподавателя вуза приобретает новое качество: 1) педагогическая наука предстает в ее концептуальной форме, в виде теоретических концепций; 2) в нормативной форме педагогика становится системой основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории; 3) в форме индивидуальной рефлексии рассматриваются результаты собственной научной деятельности преподавателя в ее методологическом осмыслении.

По мнению ученых, концептуальность курса педагогики выражается в следующем: 1) *формальные признаки* (возможность отнесения выдвигаемой совокупности предложений к числу концепций. Материал, обладающий свойством концептуальности, должен в явном виде отражать позицию автора, его трактовку рассматриваемых вопросов, представлять руководящую идею как системообразующую. Эта идея должна лежать в основе иерархизованной системы, построенной по принципу «от общего к частному». Термины должны быть однозначными); 2) *содержательные признаки* (соответствие содержательного компонента требованиям к высшей школе, его полнота, направленность на развитие педагогического мышления студентов, их профессионализма, творческого подхода к обучению и воспитанию, способности к самостоятельному осмыслению преподаваемого курса, методологическая направленность обучения, конструктивно-деятельностный подход как основа педагогического действия) [5].

Построение университетского образования на основе трансдисциплинарных интегрирующих факторов, системы знаний-инструментов (О. Н. Голубева, А. Д. Суханов). В образовании, которое в наши дни характеризуется всеобщностью, проявляются черты *универсальности* и *фундаментальности*, единства естественно-научной и гуманитарной составляющих в рамках целостной культурной среды. Внутри-дисциплинарные и междисциплинарные связи лишь частично достигают цели интегрирования знаний. Трансдисциплинарный подход состоит в выявлении ряда общих закономерностей функционирования природных и социальных объектов, в широком взгляде на мир как целое. Чтобы построить целостную картину мира, *знания-описания* как совокупность конкретных научных сведений об окружающем мире, обществе и человеке должны быть дополнены *знаниями-инструментами* целостного миропонимания, которые нельзя транслировать. Они могут быть только *выработаны* самим познающим субъектом. *Результаты* трансдисциплинарных исследований включают данные двух уровней – знаний-описаний и знаний-инструментов.

Акмеологический подход к процессу самодвижения к вершинам педагогической профессии (Н. В. Кузьмина). Акмеология как новая междисциплинарная область научных знаний предметом исследования ставит

целостное изучение человека как творца и созидателя будущего, как носителя творческого потенциала и потребности его реализации, самодвижения к вершинам, совершенствования, коррекции и реорганизации профессиональной деятельности. Среди факторов, обуславливающих реализацию творческого потенциала студентов в процессе овладения науками и основами образовательного искусства (искусства вызывать у детей интерес к проблеме, задаче, предстоящему делу и т. д.), выделяются профессиональная среда, образовательное творческое пространство. Для студентов это исследовательская среда, дающая возможность научного творчества, организации самостоятельного поиска – словом, овладения проектной деятельностью.

Идея личностного, образовательного и профессионального развития студента как ведущая составляющая психолого-педагогической подготовки (Н. В. Чекалёва). Личностное, образовательное и профессиональное развитие будущего учителя в процессе психолого-педагогической подготовки можно рассматривать как «прорыв» в новое (проектирование, программирование будущего). Реализуется эта идея поэтапно: *первый этап* – это рефлексивная ориентация первокурсника в себе и предмете изучения, формирование осознанной системы мотиваций изучения избранного предмета; *второй этап* – формирование обобщенного представления о предмете изучения в целом, а также об избранной профессии; *третий этап* – изучение базовых учебных дисциплин; *четвертый этап* – рефлексия полученных результатов; *пятый этап* – переход к освоению отраслевых знаний по предмету, соединение общепредметных знаний с профессиональными. Особое место отводится формированию готовности к освоению профессионального проблемного поля, развитию проектировочной, ориентирующей теоретико-методологической и деятельностной функций.

Вторая принципиальная идея концепции – саморегуляция, основанная на ценностных ориентациях, на способности к программированию, проектированию и исследованию профессиональной деятельности. Ведущие *принципы организации личностного развития* субъектов в образовательных процессах – гуманизация, синергетика, рефлексивность, конструктивность, соотношение контроля и самоконтроля. *Принципы организации образовательного пространства* – свобода и ответственность, направленность на будущее, осознанность выбора и самоопределение. Логические *принципы структурирования содержания образования*, по Н. В. Чекалёвой, состоят в следующем: гуманитаризация, фундаментализация, системность. И наконец, *общими принципами психолого-педагогической подготовки* являются открытость системы образования, где студент может найти свой образовательный маршрут, собственная методологическая позиция обучающегося.

Требования к каждой из обозначенных компонент (профессиональной, образовательной, личностной) Н. В. Чекалёва предлагает формулировать по единой схеме: «знает», «умеет», «готов» (рис. 2).

Профессиональная компонента			
Образовательная компонента			
Личностная компонента			
	Цель	Проект	Движение
Знает			
Умеет			
Готов			

Рис. 2. Структура готовности к проективной деятельности.

Смена ориентиров в образовании предполагает подготовку специалистов, основанную на компетентном подходе. В рамках идей модернизации речь идет о ключевых компетентностях: социально-правовой, языковой, информационной и проективной.

Подготовка учителя к проективной деятельности предполагает в качестве предпосылки решение проблемы обогащения образовательного творческого пространства в его соотношении с индивидуальной траекторией движения каждого субъекта данного процесса.

Будущее, согласно синергетике, существует вне зависимости от сознания человека, часть его в умозрительной или иной форме отражается в сознании исследователя, а как процесс материализации инновации оно может быть представлено в планах. По сравнению с прошлым будущее многовариантно. Любая инновация возникает только в недрах хорошо укорененной традиции (В. Л. Бабурин). Традиции и инновации в личности творца постоянно взаимодействуют, «ведут между собой диалог» (В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова). Духовные творения – это творения человеческого разума, накопление знаний, значений и смыслов. По В. Д. Шадрикову, это прежде всего творения, относящиеся к самому человеку и осмыслению его роли и назначения в истории. Это восхождение к сущности своего «Я», соотношения «Я» и мира. Быть в мире означает быть «проявленным через меру», т. е. находиться в состоянии спонтанности как первоосновы творческого начала. Спонтанность, размышляет В. В. Налимов, не обусловлена причинно-следственными связями, это «несущая элементы необходимости распаковка того, что потенциально заложено в природе». И далее: «Личность – это спонтанность. Спонтанность – это *открытость* вселенской потенциальности» [18, с. 10–20].

Исследовательские работы Л. И. Анциферовой, А. Г. Асмолова, И. С. Добронравовой, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, А. Маслоу, Г. Оппорт, А. И. Пригожина, С. Л. Рубинштейна и других дают основание считать личность системой открытой, уникальной, целостной, обладающей огромными внутренними резервами для самоактуализации, самоорганизации, саморазвития, творческого становления. Различные аспекты гуманизации образования, проблемы личностно-профессиональных его компонентов раскрываются в научных трудах Ш. А. Амонашвили, Т. Г. Браже, Э. Н. Гусинского, А. К. Марковой, С. В. Недбаевой, Л. А. Попова, Ю. И. Турчаниновой, Е. Н. Шиянова и др. Личностно-ориентированные системы образования, представленные как инновационные модели, описываются в работах И. Л. Вахнянской, В. Н. Зайцева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. Ю. Пименова, А. А. Плигина, И. С. Якиманской и других ученых и практиков.

Человек представляется как целостная система свойств различного иерархического уровня, «интегральная индивидуальность» (В. С. Мерлин). Особая форма бытия отдельного человека, индивидуальность живет и действует как автономная, уникальная, неповторимая биосоциальная система, сохраняя целостность и тождественность самой себе в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений (Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В. М. Русалов). По образному выражению В. П. Зинченко, учитель и ученик, обучающий и обучаемый в мир образования входят вместе, но выходят порознь. «Каждый в свой Мир... Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человечным <...> Личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия. К счастью, внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике неподвластны». У Ю. Г. Фокина читаем: «...концепция творчества считается одной из гипотез, поскольку объективных сведений о том, что в действительности происходит в психике человека при появлении творчества, пока нет» [26, с. 177]. Более того, изначальная духовность как основа творческой личности человека может быть разрушена, предупреждает В. П. Зинченко, «и с твоей помощью». Однако ученые подсказывают решение: заповедь «не навреди» выполняема через воспитание человека, способного к самоопределению и самоизменению, плюс *построение такой образовательной среды, которая распахивает перед растущими людьми веер равнодостоинных направлений самоизменения* (Г. А. Цукерман).

В педагогической литературе понятия «образовательное творческое пространство», «образовательная среда» (в том же значении) синонимичны, если обозначают пространство учебного занятия, группы (соответственно – урока, класса, школы и т. д.). Именно в этом «пространс-

тве» при необходимых условиях *свободоспособность* интегрирует человека как целое, позволяет ему «выстраивать гармоничное существование» (О. С. Газман).

Парадигма «развивающего образования» (В. И. Панов). Педагоги и ученые обратились к парадигме развивающего образования, поскольку как необходимая составляющая предполагается проектирование, моделирование развивающей *образовательной среды* (условий), создающей возможность для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей каждого. Ученые «разводят» понятия «развивающего обучения», предметом которого выступает какая-либо одна сфера психики обучающегося (например, умственная деятельность, интеллект), и «развивающего образования», имеющего своим предметом психическое развитие обучающегося в целом. *Развивающее образование* включает интеллектуальную, эмоциональную, духовно-нравственную, телесную сферы психики и сознания индивида в целом. В этом случае, как замечает В. И. Панов, обучающийся должен обрести способность быть субъектом не только учебной деятельности, но и своего социального развития. В силу этого на первое место выходит проектирование развивающей образовательной среды. Постоянно обогащаемая среда (творческое образовательное пространство) предоставляет всем субъектам образовательного процесса *систему возможностей для эффективного личностного саморазвития*. При этом возможность понимается ученым как особое – взаимодополняющее – единство свойств образовательной среды и самого субъекта. Определение структурных компонентов образовательной среды (пространственно-предметного, социального и психодидактического) позволило разработать *алгоритм ее педагогического проектирования*. «Проективное поле» образовательной среды строится с учетом основных положений развивающего образования: 1) усвоение «знаний-умений-навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей; 2) на смену «субъект-объектной» логике воздействия на обучающегося приходит логика со-действия, со-трудничества; 3) учитель ценится прежде всего за то, что умеет организовать процесс саморазвития обучающихся и себя самого; 4) предполагается проектирование и постоянное обогащение образовательной среды, которая, кроме всего прочего, способствует воспитанию гражданина; 5) обеспечивается гармония образовательного процесса с физическим и психическим развитием обучающихся; 6) усиливается роль педагогической поддержки и сопровождения [19, с. 60–69].

Итак, создание образовательной творческой среды реализует принцип приоритета духовной поддержки обучающихся как основы их устремления к «акме» (вершине познания) и избегания жизненных «низин» (катаболы). Возникают условия для поиска опор внутри себя, раскрытия собственных экзистенциальных смыслов, творческого потенциала.

Креативная парадигма образования (В. А. Сластёнин). Креативная парадигма подчеркивает ценность человека, которая заключается прежде всего в его уникальности, способности к творчеству. Творчество предполагает новое видение, новое решение, новый подход, т. е. готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления, к самоизменению. Человек характеризуется не только в реальной деятельности, но и в потенциальном проектировании и перспективе (Л. С. Подымова, Н. Е. Мажар). «Потенциальное моделирование обеспечивает прогнозирование, предвидение развития личности, – замечают ученые, анализируя научную школу В. А. Сластёнина. – В данной деятельности реализуется и накапливается творческий потенциал личности» [20, с. 31]. Креативная парадигма профессионального образования опирается на *индивидуально-творческий подход*. Разработанные ученым индивидуальные программы профессиональной подготовки содержат важнейшие личностные блоки: мировоззренческий, профессионально-ценностный, образовательный, операционный. Гибкие модели организации учебного процесса позволяют студентам, обучаясь в коллективном учебном потоке, действовать и на основе индивидуальной программы. Такая программа носит личностно значимый характер, способствует формированию у студентов идеального педагогического образа «Я», перестраивает мотивационную сферу личности. Сущность индивидуально-творческого подхода в профессиональной подготовке учителя состоит в развитии его индивидуально богатой, самобытной личности, в слиянии общественного и личностного смыслов.

Развитие креативности входит в задачи формирования психодого-педагогических компонентов общей готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности. Введение в исследовательскую практику категории «готовность» В. А. Сластёнин считает перспективным. Стержневым звеном многоуровневой структуры готовности ученый называет мотивационную, взаимосвязанную с творческой составляющей характеристику человека. Творческая направленность должна превалировать в анализе педагогической деятельности. Одной из центральных линий в развитии креативной парадигмы образования в научной школе В. А. Сластёнина является разработка концепции субъектно-деятельностного подхода, в соответствии с которым личность выступает как самоорганизующийся субъект. Этот субъект наделен способностью к преобразованию, выдвижению новых идей, самостоятельному определению задач и установок деятельности; внутреннему обоснованию своего выбора, рефлексии, инициативен, направлен на саморазвитие; имеет устойчивые взгляды и убеждения, творческий потенциал.

В нашем исследовании креативная парадигма – это парадигма соотношения процессов самовыстраивания будущим учителем собственных профес-

сиональных характеристик деятельности по проектированию и реализации технологий в ситуациях свободного выбора, «живого», личностного знания и педагогического процесса, развернутого в образовательном творческом пространстве в условиях поддержки, сопровождения и сотрудничества преподавателя и студентов.

Таким образом, готовность учителя к проективной деятельности включает его «восхождение» к «Я»-концепции. Проектная культура – это, образно говоря, развернутый во времени мир человека как учителя и воспитателя. В этом мире происходит взаимообогащение двух сливающихся, интегрирующихся процессов: «возвышения», роста духовности и раскрытия потенциальных творческих возможностей учителя в проективной деятельности как части проектной культуры. Творчество и духовность – взаимосвязанные сущностные характеристики педагога-исследователя. Образовательная творческая среда способствует развитию этих характеристик в силу своей интеллектуальной насыщенности, спонтанности и креативности.

Библиографический список

1. **Beard, R. M.** An Outline of Research into the Education of Teachers / R. M. Beard // Research Intelligence. – 1976. – Vol. 2, No. 1. – P. 5.
2. **Peck, R. F.** Research on Teacher Education / R. F. Peck, J. A. Tucker // Second Handbook of Research on Teaching. – Chicago, 1973.
3. **Rodgers, C. R.** Freedom to Learn. / C. R. Rodgers – Columbus (Ohio), 1969.
4. **Басов, М. Я.** Избранные психологические произведения. [Текст] / М. Я. Басов – М.: 1975. – 432 с.
5. **Батракова, И. С.** Концептуальность курса педагогики как условие формирования у будущих учителей конструктивно-деятельностной позиции [Текст] / И. С. Батракова, А. П. Тряпицына // Web-site: http://www.oim.ru/reader.asp.pomer=98_
6. **Бердяев, Н. А.** Самопознание. [Текст] / Н. А. Бердяев – Москва; Харьков, 2003. – 620 с.
7. **Воробьева, Л. И.** Гуманитарная психология: Предмет и задачи [Текст] / Л. И. Воробьева // Вопр. психологии. – 1995. – № 2.
8. **Голубева, О. Н.** Стратегия развития общего высшего образования: Достижение целостности через трансдисциплинарность [Текст] / О. Н. Голубева, А. Д. Суханов // Изв. РАО. – 2000. – № 1. – С. 3–10.
9. **Давидович, В.** Судьба философии на рубеже тысячелетий [Текст] / В. Давидович // Alma mater. Вестн. высш. школы. – 2003. – № 3. – С. 4–13.
10. **Кастанеда, К.** Сказки о силе. Второе кольцо силы. Дар орла. [Текст] / К. Кастанеда – М., 2002. – 736 с.
11. **Кобылянский, В. А.** Комплексное изучение человека и проблемы образования (философско-методологические аспекты) [Текст] / В. А. Кобылянский // Изв. РАО. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
12. **Лем, С.** Сумма технологии. [Текст] / С. Лем / – М.; СПб., 2002. – 642 с.

13. **Мажар, Н. Е.** Гуманистическая парадигма профессиональной подготовки специалистов: (Индивидуальность как субъект и объект современной жизни). [Текст] / Н. Е. Мажар – Смоленск, 1996. – С. 57–60.
14. **Маслоу, А.** Дальние пределы человеческой психики. [Текст] / А. Маслоу – СПб., 1999. – 432 с.
15. **Матросов, В. Л.** Проектирование содержания высшего педагогического образования: Гуманистическая парадигма [Текст] / В. Л. Матросов, В. А. Слостёнин // Изв. РАО. – 1999. – С. 22–29.
16. **Менегетти, А.** Система и личность. [Текст] / А. Менегетти – М., 1996. – 319 с.
17. **Молонов, Г. Ц.** Фундаментализация общеобразовательной подготовки школьников. [Текст] / Г. Ц. Молонов – Улан-Удэ, 2002. – 142 с.
18. **Налимов, В. В.** Разбрасываю мысли: В пути и на перепутье. [Текст] / В. В. Налимов – М., 2000. – 340 с.
19. **Панов, В. И.** От развивающего обучения к развивающему образованию [Текст] / В. И. Панов // Изв. РАО. – 2000. – № 2. – С. 60–69.
20. **Подымова, Л. С.** Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А. Слостёнина [Текст] / Л. С. Подымова, Н. Е. Мажар // Изв. РАО. – 2000. – № 3. – С. 31–44.
21. **Пономаренко, В. А.** Образ духа в субъективной жизни человека [Текст] / В. А. Пономаренко // Прикл. психология. – 1998. – № 6. – С. 1–18.
22. **Сартр, Ж.-П.** Слова. [Текст] / Ж.-П. Сартр – М., 1966. – 150 с.
23. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии. [Текст] / Г. К. Селевко – М., 1998. – 255 с.
24. **Требования** (федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавра и дипломированного специалиста по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования второго поколения. – М., 2000. – 17 с.
25. **Филарет, игумен.** Конспект по «Закону Божию». – М., 1990.
26. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе. [Текст] / Ю. Г. Фокин – М., 2002. – 214 с.
27. **Хайдеггер, М.** Слова Ницше «Бог мертв» [Текст] / М. Хайдеггер // Вопр. философии. – 1990. – № 7. – С. 143–176.
28. **Шадриков, В. Д.** Духовные способности. [Текст] / В. Д. Шадриков – М., 1996. – 36 с.

В. В. Игнатова, Л. А. Барановская

СОДЕЙСТВИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ

Поиск путей, способов, условий, средств воспитания личности специалиста и его качественной профессиональной подготовки как на теоретическом, так и на практическом уровнях является одним из важнейших направлений новой образовательной политики в России. «Развивающемуся обществу, – говорится в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», – нужны современно образованные, нравственные ... люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия...» [1]. Педагогическое сообщество осознает, что решение современных проблем высшего профессионального образования невозможно осуществить «путем ускорения», требуется стратегический подход, необходимо наметить долгосрочные цели и планировать адекватные им действия, которые будут определять общую перспективную линию развития образования и последовательно реализовываться. Речь идет о стратегическом подходе к решению проблем образования.

Понятие «стратегия» стало рассматриваться в педагогике сравнительно недавно, поэтому, прежде чем говорить о педагогических стратегиях, обратимся к дефиниции слова «стратегия» (греческое *strategia* – войско + *ago* – веду) с тем, чтобы выявить его первоначальное значение.

Как показал обзор справочно-информационных изданий, толкование анализируемого понятия связано в первую очередь с военным искусством: стратегия – это «высшая область военного искусства» [2]. В «Словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова дается более широкое толкование: стратегия – это «наука и искусство о ведении войны»; «искусство руководства общественной, политической борьбой» [3]. В «Русском толковом словаре» под редакцией В. В. Лопатина «стратегия» определяется как общая руководящая линия, направленная на достижение конечных целей в войне, а также в какой-нибудь борьбе, деятельности. Там же приводятся такие словосочетания, как стратегия научного поиска, стратегия экономического развития, предвыборная стратегия [4], что свидетельствует о полинаучности исследуемого понятия.

Действительно, категория «стратегия» является одной из ключевых во многих науках, например, в экономике, где она стала основанием для создания новой научной теории – стратегический менеджмент – и связанных с ним проблем стратегического управления, стратегического планирования и других. В теории стратегического менеджмента существует множество дефиниций «стратегии», однако классическим признается следующая:

«Стратегия – это определение основных долгосрочных целей и задач предприятия, утверждение курсов действий и распределение ресурсов, необходимых для достижения этих целей» [5]. С начала 90-х годов понятие «стратегия» начало применяться в психологии и философии для обоснования средств, необходимых для долговременного и эффективного прогнозирования личностью программ своей самореализации, выбора цели, определения жизненной позиции. При этом подчеркивается, что данное понятие рассматривается в этих науках в аспекте самостановления человека, его самостроительства, где внешняя помощь не предполагается [6].

В научной педагогической литературе последних лет понятие «стратегия» рассматривается достаточно широко. В целом его педагогический смысл связывается с умением стратегического планирования, то есть с умением личности создавать условия, «которых нет в наличии» (К. А. Абульханова-Славская) и таким образом реализовывать себя.

Большой вклад в разработку понятия «стратегия» как научно-педагогического феномена внесла И. А. Зимняя. Ученый не только сформулировала дефиниции понятий «стратегия», «стратегия воспитания», но и определила компонентный состав общей стратегии воспитания, выявила основания, по которым могут классифицироваться стратегии, а также выделила и обосновала существенные признаки этого явления, а именно: временная процессуальная характеристика, которая предполагает долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования; определение субъектов деятельности и их активные действия; разработка способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию цели [7].

К перечисленным признакам, с нашей точки зрения, необходимо добавить, еще один – творческий характер стратегии. Особенности реализации стратегии посредством совокупности условий, методов, приемов и средств (тактик) всегда зависят от личности ее создателя, его опыта, способности к педагогическому творчеству, стиля деятельности и общения [8; 9]. Любое из видовых понятий, например, «образовательная стратегия», «педагогическая стратегия», «психологическая стратегия», «экономическая стратегия» и другие могут быть истолкованы как искусное планирование конкретной деятельности на длительную перспективу и ее последовательной реализации на основе целесообразного отбора соответствующего обеспечения. Иными словами, в стратегии мысленно реализуются заранее определенные намерения педагога (педагогического коллектива, руководителя и других субъектов образовательного процесса). Отсюда конкретная стратегия может рассматриваться как оформленный результат намерений педагога во взаимосвязи с продуманной организацией соответствующего процесса или деятельности.

Анализ обозначенных выше признаков «стратегии» в педагогическом контексте показывает, что за этим понятием стоит серьезная педагогическая деятельность по определению путей достижения конкретной цели. Каждая педагогическая стратегия как деятельность имеет свой смысл, свою структуру, компонентами которой являются цель, задачи, содержание, средства реализации, и по этим основаниям одна стратегия отличается от другой. *Принимая во внимание данный факт, ученые предлагают различные классификации педагогических стратегий в зависимости от того, какой из компонентов структуры преобладает в том или ином случае: целевые стратегии – социального развития личности (А. В. Мудрик, М. И. Рожков, С. И. Григорьев), формирования педагогически целесообразной социальной среды обитания (Т. Г. Зеленова, Н. Л. Селиванова), социально-педагогического сопровождения личности (И. А. Липский) и другие; задачные стратегии – сохранение традиционно-позитивных народных ценностей, формирование социально значимых ценностей и перевода их в личностные ценностные ориентации (И. А. Зимняя), изменение ценностных ориентаций вплоть до отказа от некоторых из них, прогнозирование перспектив развития социально значимых ценностей в изменяющихся социально-экономических условиях, профилактика негативных социальных изменений личности, которые противоречат общей стратегии воспитания, противодействие античеловеческим, антигуманным акциям; ресурсные стратегии; обеспечивающие стратегии и другие [10].*

Обращая внимание на стратегии, важно отметить, что необходимо различать целевые стратегии, в которых цель выступает доминирующим компонентом (о них сказано выше), и целевые стратегии, которые направлены на реализацию общей (государственной) воспитательной цели, актуальной для общества в разные исторические эпохи. Так, по мнению А. А. Остапенко [10], для нашего общества характерны три стратегии, в каждой из которых отражаются различные мировоззренческие основы, которые были государственными в разное историческое время, это: стратегия «*tabula rasa*» (материалистическая): была свойственна советскому мировоззрению, сформулировавшему воспитательную цель «формирования всесторонней гармоничной личности»; стратегия «*доброе семя*» (гуманистическая или либерально-гуманистическая): присуща сообществу с либерально-гуманистическим мировоззрением, воспитательной целью которого является создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека. Именно эта стратегия близка личностно ориентированному подходу к подготовке будущих специалистов в настоящее время, что закреплено в пункте 1.2 одобренной распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 года «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [1]. Все большее распространение в практике воспитания получает стратегия «по Образу

и Подобию» (православная), суть которой заключается в том, что любой человек несет в себе Образ Божий (добро) и имеет поврежденную грехом человеческую природу (зло). Данная стратегия направлена на «возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что в нем есть» [14].

В контексте обсуждения исследуемой проблемы представляет особый интерес классификация педагогических стратегий личностно ориентированной направленности, предложенная одним из авторов настоящей статьи В. В. Игнатовой. Каждая из девяти стратегий этой классификации (активизация, актуализация, гармонизация, интенсификация, обогащение, оптимизация, ориентация, приобщение, проблематизация и рефлексия) способствует реализации главной цели современного образования – воспитанию свободной, успешной, творческой личности, способной к осуществлению нравственного, социально ответственного профессионального и жизненного выбора.

В целом, анализ педагогических исследований на предмет выявления содержательного толкования понятия *«педагогическая стратегия»* позволил осмыслить данное понятие как творчески спланированную деятельность всех субъектов образовательного процесса по реализации педагогической цели, решению некоторой педагогической проблемы или задачи за определенный период времени. Как следует из формулировки, *«педагогическая стратегия»* рассматривается нами, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяются цель как стратегический ориентир, пути и средства ее достижения, с другой – как творческий процесс, протекающий во времени и представляющий собой совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата.

Как процесс каждая стратегия реализуется последовательно-поэтапно в соответствии с обозначенной целью. По нашему мнению, этапами реализации стратегии выступают: моделирование, конкретизация и реализация.

Моделирование – этап, обеспечивающий творческую разработку стратегии, наполнение ее личностным смыслом, что приводит к созданию стратегических моделей разной конструкции и содержательного наполнения; *конкретизация* – этап, на котором происходит «включение» изучаемого явления в многообразие действительных связей и отношений, что позволяет увидеть за общими положениями конкретные факты и понять их педагогический смысл. Фактически это этап выбора тактик – отбор совокупности соответствующих форм, методов, приемов и средств реализации стратегии; *реализация* – этап, отражающий мастерское воплощение стратегии в жизнь при совместном осуществлении педагогом и студентом способов достижения поставленной педагогической задачи. В этом смысле педагогическая стратегия может рассматриваться как двусторонний процесс, посредством которого разворачиваются становление, формирование, развитие, воспитание личности.

Как отмечалось выше, реализация педагогической стратегии как процесса предусматривает последовательное создание условий, учет педагогических предпосылок, объективных требований, определяющих результативность выбранной стратегии. Реализуя именно таким образом стратегию, педагог добивается достижения цели в своей работе, успешного решения поставленных задач. Среди субъектных предпосылок выделяют личностные (знания, умения, навыки, компетентности, особенности характера субъекта, потенциалы личности, рефлексия, мотивы, побуждающие к достижению профессионально-культурных задач и другие) и ситуативные (определяются объективным состоянием социокультурного образовательного пространства, традициями и опытом семейного воспитания, дружеского окружения). Совершенно очевидно, что для реализации поставленных задач необходимо педагогическое содействие как специально организованная деятельность, направленная на развертывание целесообразного педагогического обеспечения по решению этих задач.

Говоря о педагогическом содействии, заметим, что понятие «содействие» используются в последнее время в научной педагогической литературе достаточно часто. Согласно справочной литературе, в общепринятом (обыденном) толковании слово «содействие» означает помощь, поддержку кому-нибудь в какой-нибудь деятельности. Обращение к словарям научного характера, научным справочным изданиям, содержащим систематизированный свод знаний по педагогике, показало, что во всех этих источниках «содействие» трактуется как помощь кому-, чему-л. в чем-л., способствование, деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержать в какой-нибудь деятельности; совместное действие, соучастие [3].

Связывая категории «педагогическая стратегия» и «содействие» в единое понятие «педагогическая стратегия содействия», поясним логику нашего рассуждения. Прежде всего, выбор содействия в качестве педагогической стратегии объясняется тем, что студент как субъект содействия – это «уже больше не ученик» (В. Гумбольдт), а взрослый человек, поскольку студенческий возраст (18–25 лет) составляет, по мнению Л. С. Выготского, «начальное звено в цепи зрелых возрастов» [13]. Именно в студенческом возрасте, считают психологи, в частности А. Н. Леонтьев, происходит «рождение сознающей себя личности», осознание своего «Я», обретение разных смыслов: целей-смыслов, смыслов-интересов, смыслов-мотивов, смыслов-отношений и других. Становление связной системы личностных смыслов и есть процесс становления личности [14]. И преподаватель, который, по выражению А. С. Макаренко, «вместе, но чуть впереди» оказывает содействие студенту как субъекту совместной деятельности в его личностном становлении.

В своем первоначальном поиске педагогического значения понятия «содействие» мы пришли к заключению, что это сознательное деятельное участие педагога по оказанию помощи, поддержки воспитаннику. В данном понима-

нии отражается в первую очередь социальность содействия, его направленность на другого человека и принятие его как активного субъекта собственного становления. Во-вторых, содействие предстает как целенаправленная совместная деятельность, предполагающая использование субъектами (и тем, кто оказывает содействие, и тем, кому оказывается содействие) усвоенных в процессе социализации культурно обусловленных образцов, стандартов, норм, ценностей, проявляющихся в повседневной жизни как система руководящих принципов и правил.

Для того чтобы более точно определить содействие как педагогическую стратегию, мы обратились к научным трудам, отражающим данную проблему. В результате было сформулировано определение содействия как педагогической стратегии, выраженной в сознательном деятельном участии педагога в делах воспитанника с целью облегчить, помочь, эмоционально поддержать его в какой-либо деятельности и осуществляемой за счет совокупности последовательных действий – от критического осмысления состояния педагогической реальности к выбору альтернативных вариантов ее преобразования, далее к конкретизации долгосрочных образовательных целей и задач, формулированию стратегии и затем к разработке стратегического проекта, адекватного механизма его реализации, к контролю, коррекции действий и оценке результатов проделанной работы. В данном определении аккумулируется: социальный смысл содействия, его направленность на другого человека, принятие его как активного субъекта собственного становления и необходимость последовательного осуществления педагогом данной стратегии.

Исходя из определения, можно констатировать, что основой педагогической стратегии содействия является личностно ориентированное взаимодействие педагога и студента, проявляющееся в стимулировании и обеспечении становления и развития личности последнего. Подчеркнем, данная стратегия является личностно ориентированной, поскольку взаимодействие направлено прежде всего на развитие личности воспитанника. Выбирая стратегию содействия, педагог действует совместно со студентом, помогая ему в осуществлении его намерений, сохраняя при этом и свои интересы. Оба, и педагог, и студент, должны осознавать: решение проблемы важно для всех, но в первую очередь для самого студента, однако сам он без помощи педагога ее не решит. Педагог со своей стороны, оказывая содействие студенту, признает и принимает его как активного субъекта, личность, идентифицирует себя с ним, учитывает его эмоциональное состояние, соблюдает его интересы и перспективы развития, предоставляет ему свободу, право выбора, одновременно сохраняя за собой право быть ведущим в случае необходимости. Общаясь таким образом, педагог использует в качестве основных следующие тактики: сотрудничества и партнерства, которые, в

свою очередь, дают студенту возможность проявить свою активность, самостоятельность, творчество.

Кроме названных тактик реализации стратегии содействия, могут использоваться и другие, например, приобщение, ориентирование, активизация, актуализация и пр. Перечисленные тактики выступают либо в качестве самостоятельных стратегий в зависимости от педагогической ситуации, либо в качестве тактик, либо стратегических задач при осуществлении содействия. Стратегия содействия является универсальной, поскольку она согласуется со всеми другими личностно ориентированными стратегиями. За счет потенциала каждой из стратегий усиливается ее влияние на соответствующий процесс. В этом проявляется ее универсальность.

Резюмируя все вышеизложенное, подчеркиваем, что сущность педагогической стратегии содействия заключается в последовательном исполнении педагогических действий, которые обеспечивают формулирование цели, адекватной педагогической реальности, искусное планирование и разработку педагогического обеспечения, гибкую его реализацию в образовательной практике. С учетом сказанного предлагаем вариант поэтапной реализации данной стратегии, включающий: аналитический этап; альтернативного выбора; формулирования; проектирования; реализации; регуляции. *Аналитический этап* – этап критического осмысления состояния педагогической реальности. *Этап альтернативного выбора* связан с процессом принятия решения в результате тщательного обдумывания, анализа, оценки возможных вариантов преобразования педагогической реальности и выбора наилучшего из них. *Этап формулирования стратегии* включает в себя определение и конкретизацию долгосрочных целей и задач и требует от педагога высокого профессионализма, опыта, творческого подхода и всегда наполнен личностным смыслом. *Этап проектирования* – это разработка стратегического проекта на основе сформулированной стратегической цели, что предполагает разработку программ тактических мероприятий по ее достижению. Фактически данные четыре этапа согласуются с охарактеризованным выше этапом моделирования, но отличаются от него более точным описанием необходимой педагогической деятельности при разработке стратегии содействия.

Названные выше этапы отражают теоретический аспект реализации педагогической стратегии содействия, включающий: проекцию проблемной социально-профессиональной ситуации в конкретную педагогическую ситуацию и формулирование (постановку) педагогической цели; определение сущности исследуемой педагогической реальности (системы); уточнение (конкретизацию) педагогической задачи с учетом структуры и функций предмета исследования (объекта); выбор стратегических условий и способов достижения поставленной педагогической задачи, что в единстве рассматривается как обоснование реализации предлагаемой стратегии (плана действий) в соответствии со свойствами и характеристикой субъектов исследования (будущих

инженеров) и за счет выбора адекватного целям и задачам педагогического обеспечения.

Этап реализации – это воплощение стратегического проекта в жизнь посредством применения адекватных педагогических тактик. *Этап регуляции* – это этап, включающий в себя контроль (способы и приемы педагогической диагностики получения обратной связи) за осуществлением основной цели на всех этапах с последующей коррекцией действий и оценку результатов проделанной работы. Это связано с тем, что в ходе формулирования стратегии нельзя предвидеть все возможные варианты ее развертывания. Поэтому приходится пользоваться достаточно обобщенной информацией о различных альтернативах. Следовательно, необходима обратная связь, позволяющая получать более точную и полную информацию, на основе которой педагог совместно со студентами мог бы своевременно осуществить корректирующие мероприятия. Данные этапы отражают практический аспект реализации педагогической стратегии содействия, предполагающий ряд последовательных действий тактического характера: разработку педагогического обеспечения, в котором отражены основные тактические ходы (разработки моделей, учебных программ, образовательных модулей, мероприятий, диалоговых приемов, форм работы и другое); создание условий стратегического характера и способов достижения поставленной педагогической задачи в образовательной практике учебного заведения, которые педагогически обоснованы и разработаны на предыдущем этапе; выявление эффективности созданных условий стратегического характера посредством разработки специального диагностического сопровождения исследуемого процесса.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. – 28 с.
2. **Энциклопедический** словарь [Текст] / Гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. – М., 1989. – С. 1288.
3. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст] / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988. – С. 671.
4. **Лопатин, В. В.** Русский толковый словарь [Текст] / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 736.
5. **Стратегический** менеджмент [Текст] / Под ред. А. Н. Петрова. – СПб.: Питер, 2006. – С. 13.
6. **Кульневич, С. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс] / С. В. Кульневич. – Режим доступа: http://uchebnauchenih.narod.ru/books/uchebnic/2_8
7. **Зимняя, И. А.** Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания [Текст] // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И. А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.

8. **Игнатова, В. В.** Педагогические стратегии как предмет системного анализа [Текст] / В. В. Игнатова, В. С. Нургалеев // Мир человека. Научно-информационное издание. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – Вып.1. – С. 3–13.

9. **Игнатова, В. В.** Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза [Текст] / В. В. Игнатова, О. А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 105–113.

10. **Стратегии** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/Public/>

11. **Остапенко, А. А.** Цели и стратегии воспитания [Электронный ресурс] / А. А. Остапенко. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/Public/>

12. **Осипов, А. И.** Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиСА А. И. Осипова. Вып. 4. – Студия «Духовное образование».

13. **Выготский, Л. С.** Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. Т. 4.

14. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1981.

УДК 378.01

В. И. Сахарова

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития отечественной системы профессионального образования необходимость осуществления педагогами целенаправленной исследовательской деятельности актуализировалась как никогда ранее. Отражена эта позиция в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея «участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом». В новой модели российского образования 2020 речь идет об увеличении исследовательской компоненты в подготовке педагогов, представлен новый портрет педагога исследователя, воспитателя, консультанта, руководителя проектов. Однако, как показывает опыт и специальные исследования большинство профессионально-педагогических работников, независимо от их специальности, стажа работы и возраста, недостаточно готовы к осуществлению исследовательской деятельности. Педагоги испытывают существенные затруднения при

перестройке и организации своей профессиональной деятельности на исследовательской основе. Подтверждают это и оценки руководителей учреждений начального и среднего профессионального образования, самооценка самих педагогов. Изменение существующего противоречия между потребностью в подготовке педагогов, понимающих роль и значение исследовательской деятельности в своей профессиональной деятельности, способных грамотно осуществлять исследовательские действия, и возможностями учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО) обеспечить соответствующую подготовку педагогов, обуславливает потребность в совершенствовании системы профессионального образования, разработке интерактивных форм и методов процесса подготовки педагогов к инновационной исследовательской деятельности.

Педагогическая инноватика как специальная сфера науки, изучающая инновационные процессы, связанные с созданием новой образовательной практики, прежде всего, обслуживает главное действующее лицо - педагога. От него, от его отношения к новшествам зависит успех внедрения инновации. Если учитель не воспринимает нововведение, то оно становится невостребованным, поэтому, на наш взгляд, необходимо актуализировать проблему создания организационно-педагогических условий для формирования у него готовности к исследовательской деятельности. Новую педагогическую практику никто, кроме самого педагога, не сможет создать. Значит, с одной стороны, педагог овладевает инновацией, чтобы ее внедрить в практику; с другой стороны, развивая образовательную практику, он всякий раз полнее, качественнее, лучше познает саму инновацию, т. е. в этом случае имеет место ротационное явление, при котором подготовка педагога к исследовательской деятельности зависит от успешности внедрения инновации в образовательную практику и наоборот.

Задача преподавателя учреждения ДПО состоит в том, чтобы создать педагогу благоприятные условия, обеспечить его необходимыми методами, которые помогли бы выяснить свои потребности, использовать технологии, учитывающие особенности взрослого как субъекта обучения. Решение данной задачи реализуется на основе андрагогических принципов обучения взрослых.

Принципы являются основополагающими требованиями и определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и организацию, т. е. проявляются во всех его звеньях. В образовании взрослых помимо классических принципов дидактики многие исследователи: Т. Г. Браже, А. П. Владиславлев, С. Г. Вершловский, С. И. Змеёв, Е. И. Степанова и др. формулируют и специфические принципы образовательной деятельности взрослого: непрерывность, нелинейность, открытость, вариативность, кооперация, самоорганизация и др. На основе андрагогических принципов формулируются предписания к деятельности участников

образовательного процесса, выполнение которых способствует стимулированию мотивации учения педагога в условиях дополнительного профессионального образования.

Одним из основных в организации обучения взрослых является принцип опоры на прошлый опыт обучаемого. Перенос прожитых и освоенных форм деятельности в содержание курсов, обогащает осваиваемый материал, позволяет избежать его формального освоения. Опыт, полученный в образовательной деятельности, может служить основой для конструирования профессиональной деятельности. Реализация этого принципа предполагает широкое включение в программу дополнительного профессионального образования занятий по обмену опытом: творческие мастерские, мастер-классы, круглые столы, использование диалогов, дискуссий.

Взрослый человек ориентируется на свои ценности и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимости и продуктивности отказа от них (Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская). Для решения этих задач важнейшим является принцип обеспечения максимальной самостоятельности и активности взрослых при обучении. В системе ДПО образовательные программы составляются заранее, до встречи со слушателями и корректируются на основе изучения потребностей, затруднений, запросов участников курсов. Одним из факторов формирования позитивной мотивации к исследовательской деятельности является обеспечение субъектной позиции педагога. Здесь очень эффективен модульный подход, который дает возможность каждому слушателю курсов после самодиагностики определить цель собственной работы на курсах, разработать индивидуальный план-программу деятельности с учетом профессиональных и творческих возможностей, выбрать форму защиты итоговой работы или творческого отчета. Оценка результатов обучения осуществляется не только преподавателем, но и самими обучающимися с помощью методик обратной связи, самотестирования, самооценки, что обеспечивает рефлексию их самодвижения в процессе обучения.

Принцип активности и самостоятельности предусматривает также широкое применение активных и интерактивных методов обучения, максимально интенсифицирующих обучение педагогов. Интерактивное обучение обеспечивает создание новых условий реализации профессионального опыта участников, а также производство новых смыслов через наработку опыта групповой и индивидуальной работы в моделируемых условиях, рефлексивного анализа происходящих событий и процесса самоизменения. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивать саму познавательную деятельность на основе кооперации и сотрудничества, чувство удовлетворения обучением.

Реализация принципа партнерства, содружества в обучении взрослых предполагает модель толерантного взаимодействия, которая заключается в понимании позиции «он – иной»; уважении к самоопределению, к принятию решений в реальной ситуации; признании иных норм жизнедеятельности, традиций, ценностей; выборе совместных способов деятельности с учетом индивидуальных особенностей.

В организации обучения взрослых эффективным является **принцип погружения**. Погружение осуществляется тогда, когда учебная деятельность является основной в течение определенного времени. Погружение предполагает расширенные временные рамки деятельности, постановку педагогических задач повышенной сложности, «отключение» от привычной внешней среды, интенсификацию процессов усвоения, исследовательскую, творческую деятельность. Одна из эффективных форм «погружения» – это работа на выезде (на курсах повышения квалификации, построенных как сессии-погружения). Это позволяет сосредоточиться исключительно на задачах обучения и достичь высоких результатов в сжатые сроки, что крайне важно для педагогов в современных условиях.

Принцип контекстности обучения содержит систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование человеком конкретной ситуации [3, с. 40].

Принцип свободы выбора в обучении взрослых (принцип элективности обучения – С. И. Змеёв) выделяется многими исследователями. Он предполагает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения. Реализацией данного принципа является разработка индивидуальных образовательных маршрутов и программ, наряду с коллективными или в сочетании с ними, свободное расписание занятий для слушателей.

Одним из принципов обучения взрослых является **практико-прикладной характер**, заключающийся в получении и оформлении практических результатов. Это один из путей сохранения и развития высокой мотивации к процессу обучения у взрослых.

В обучении взрослых важными являются **принципы создания благоприятного психологического климата, развития творческого потенциала любого человека, его скрытых способностей; принцип оптимистичности обучения, предполагающий укрепление у взрослого человека, нередко страдающего различными комплексами, веры в себя, свои возможности.**

По мнению Т. Г. Браже, главным принципом обучения взрослых является его **обязательная результативность, гарантия удовлетворения потребности обучающегося в том или ином виде качества его жизни. Результат**

может быть различным: строгое стандартизированное знание, овладение необходимыми умениями, отработка навыков до уровня автоматизма, существенное понимание профессиональных или общечеловеческих, общекультурных явлений, новый взгляд на них, рефлексия над их характером, расширение кругозора, укрепление глубинных ценностных ориентаций [2].

В опыте работы преподавателей государственного образовательного учреждения «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» сложился следующий алгоритм сопровождающей деятельности андрагога, обеспечивающий возникновение и развитие образовательных и развивающих эффектов во взрослой аудитории:

1. *Тренинг-встреча*, на которой команда организаторов предъявляет свои ценностные основания и подходы к организации и содержанию курсов, согласовываются принципы предстоящего взаимодействия, осуществляется знакомство с учебно-тематическим планом. В микрогруппах обучающиеся знакомятся с программой курсов, в которой предусматриваются вариативная и инвариантная части и закладывается резерв, необходимый для реализации открытости и вариативности содержания обучения с учетом уровня подготовленности слушателей, их потребностей и запросов, возможностей профессорско-преподавательского состава.

2. *Входная диагностика*, которая предполагает не только определение актуального состояния профессиональных знаний и умений, профессионально значимых личностных качеств, профессиональных затруднений, но и способствует осознанию обучающимися своей «Я-концепции»; коммуникативный тренинг, включающий самопредъявление, осмысление собственных целей курсовой подготовки, способствующий формированию атмосферы доверия и открытости.

3. *Обеспечение условий для самостоятельной организации обучающимися своей образовательной траектории в образовательном пространстве курсов*. Образовательное пространство в данном случае – форма существования образовательной среды, характеризующаяся протяженностью во времени и пространственным объемом. Важным при этом является насыщенность образовательной среды информационными обучающими средствами (электронные словари, электронные пособия, библиотечный фонд, Интернет-ресурсы и т. п.).

4. *Методическое обеспечение и тьюторское сопровождение межсессионной деятельности обучающихся* (в межкурсовой период) по апробации исследовательских функций в профессиональной деятельности.

5. *Выходная диагностика*, которая помогает педагогу осознать свои «приращения»: что было?, что произошло?; организатору курсов – отследить педагогические эффекты и помочь обучающимся в организации работы по самообразованию.

Ежедневно подводятся итоги дня, осуществляется эмоциональная и содержательная рефлексия. Рефлексивное сопровождение в процессе обучения хода и результатов образовательной деятельности позволяет выявить педагогам свои личные проблемы, определить свою учебную и профессиональную позицию, оценить личностные достижения. Обучающимся предлагаются следующие вопросы для обсуждения в микрогруппах: чему я уже научился?, какие у меня остались вопросы?, на что обязательно нужно обратить внимание в ближайшее время?, следует меньше..., следует больше..., до сих пор я чувствовал(а) себя на курсах... Результаты выносятся на общее обсуждение.

Проведенное нами исследование показало, что слушатели с небольшим педагогическим стажем наиболее результативной формой обучения на курсах повышения квалификации считают посещение открытых занятий. Слушатели высшей квалификационной категории – участие в мастер-классах и дискуссиях. Для респондентов, имеющих 2-ю квалификационную категорию, предпочтительны стажировки у опытных преподавателей. Преподаватели общеобразовательных дисциплин в качестве формы повышения квалификации выбирают мастер-классы и работу по индивидуальной образовательной программе. Преподаватели спецдисциплин большее предпочтение отдают проектным семинарам по разработке программ, пособий и т. д.

Наиболее эффективными формами обучения респонденты назвали практические семинары (42,4%) и посещение открытых занятий (40%). Каждый третий слушатель отметил стажировки у опытных преподавателей и мастеров, каждый четвертый слушатель – занятия по обмену опытом, мастер-классы, творческие мастерские и лекции.

Таким образом, одной из эффективных инновационных технологий обучения взрослых является интерактивное обучение, основанное «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением, учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта» [6].

Основываясь на анализе теоретических источников [1; 8] можно выделить следующие признаки интерактивного обучения:

1) Интерактивное обучение построено на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации, когда процесс научения происходит в групповой совместной деятельности; при этом активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для проявления и реализации их образовательной инициативы. В процессе взаимодействия человек не только лучше познаёт себя в сопоставлении с другими, но и присваивает новый опыт деятельности и отношений (опыт ведения диалога, сотрудничества).

2) Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение; опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, это повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. В этом плане интерактивная модель обучения наиболее продуктивна как раз в учреждении дополнительного профессионального образования, в неформальном образовании взрослых, поскольку взрослые имеют большой жизненный и профессиональный опыт.

3) При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации, центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. Как отмечает Б. Ц. Бадмаев: «При применении интерактивных методов... действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную [1, с. 74]. Наиболее полно эти эффекты проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий.

Основными признаками интерактивного образовательного процесса являются:

- межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся»;
- работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;
- активно-ролевую (игровую) и тренинговую организацию обучения;
- информационно-насыщенную учебную среду.

На основе выделенных признаков к формам интерактивного обучения мы относим: тренинги (коммуникативные, сенситивные, личностного роста), которые включают дискуссионные и игровые методы обучения, педагогические студии; встречи с приглашенными специалистами; педагогические мастерские, модерацию.

К методам интерактивного обучения относятся: дискуссионные методы: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора, «мозговой шторм», метод «круглого стола», кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), эвристическая беседа и др.; *игровые методы:* дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры; ролевые игры, организационно-деятельностные игры; проектирование различных программ, групповая

работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей, включая запись собственных действий.

Очень важным в организации интерактивного обучения взрослых является создание благоприятной атмосферы в группе. Необходимо учитывать потребности слушателей: физиологические (люди должны чувствовать себя комфортно, имея возможность встать и выйти, если это необходимо), потребность в безопасности (в частности, в безопасности общения; только атмосфера доверия и взаимного уважения дает возможность каждому быть открытым, свободно высказывать свои мысли, принимать точку зрения или позицию другого человека, т. е. учиться; социальные (потребность в разных уровнях общения: в общении между собой, с преподавателем, с учебным материалом; потребность в уважении/признании (у всех людей есть естественная потребность в признании и уважении, необходимо создать такой климат, когда люди не принижают друг друга, а напротив, выслушивают, принимают чужой опыт, отдавая дань уважения чужим заслугам, на занятиях необходимо подчеркнуть вклад каждого в совместную работу); потребность в самореализации (у людей есть естественная потребность делать что-то и достигать лучших результатов. Во время занятий они хотят достичь лучших результатов в каждом конкретном задании. Вне занятий они хотят знать, как его результат поможет им стать более совершенными в их работе).

Для создания доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона важно использовать персонифицированные обращения к обучающимся, динамичное ведение занятия, использовать мимику, жесты, улыбку, юмор. Занятие начинается со своеобразной разминки – двигательной, эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной, предлагаются два-три упражнения на концентрацию внимания; хорошо помогают созданию нужной атмосферы такие детали обучения, как выбор эпитафия к занятию, плакат с приветствием, тихая музыка и т. д.

Большое значение в обучении взрослых придается комфортабельной физической среде обучения – аудиториям для дискуссий, тренингов, самостоятельной работы, в которых предусмотрена возможность для кофе-паузы, разминок. Организация учебного пространства является важнейшим положением, обуславливающим эффективность интерактивного обучения: диалогичные формы взаимодействия предполагают, что собеседники обращены лицом к лицу, поэтому мебель расставлялась таким образом, чтобы была возможность визуального контакта участников и свободного перемещения в аудитории.

Для создания мотивации обучающихся к исследовательской деятельности очень эффективным является обсуждение целей и задач курсов, совместное размышление о том, в чем они хотели бы измениться, какие профессиональные компетенции наращивать, в какой форме предпочитали бы

обучаться, какие условия и время были бы для них оптимальными. Преподаватель обосновывает привлекательность и профессиональную значимость образовательной программы, отмечает, какие дефициты профессионализма участников будут удовлетворены. Чтобы сделать процедуру совместного планирования более неформальной, используются определенные методические приемы: «метод незаконченных предложений», методика «оценка в баллах», «метаплан» [7].

К числу наиболее распространенных в дополнительном профессиональном образовании интерактивных форм обучения многие исследователи относят групповую работу, в том числе и в малых группах. *Развивающий и образовательный эффект работы взрослых в малых группах основан на следующих преимуществах этого метода:*

1. Высокая активность всех участников процесса, что обусловлено наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям; принятием на себя ответственности за общий результат.

2. Комфортность. Работая в небольшой группе, взрослые держатся более свободно, уверенно, снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой, наблюдается тесный психологический контакт.

3. Развитие личностных качеств, повышение самооценки. Все слушатели имеют возможность освоить как лидирующие роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности. В условиях группового обучения взрослые соучаствуют в процессе организованного самоизменения других коллег, помогая им в анализе их личных профессиональных затруднений и потребностей.

4. Развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса (вырабатывается умение выступать перед референтной аудиторией таких же специалистов, а не в привычном коллективе, четко излагать свои идеи, мысли).

5. Глубокая проработка материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрение вопроса с разных точек зрения.

В условиях дополнительного профессионального образования как метод группового взаимодействия широко используются дискуссии. Ее существенной чертой является сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

В обучении взрослых дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, а также для изменения моделей поведения, организации интенсивной мыслительной и ценностно-ори-

ентирующей деятельности, развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи.

Дискуссия имеет ряд преимуществ по сравнению с распространенной в обучении взрослых лекционно-семинарской формой обучения. Во-первых, дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия имеет гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы либо включает неприятные или спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может подвигнуть человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки. Во-вторых, во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие обучающихся. Активное участие в дискуссии раскрепощает педагогов, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то даже пассивным участникам становится очень трудно уклониться и не внести свой вклад в дискуссию. В-третьих, дискуссия обеспечивает обратную связь с обучающимися, видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои позиции, убеждения и установки, подвергая их испытанию.

В обучении взрослых в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования используются такие современные формы и методы проведения дискуссий, как «Аквариум», «Квадро», «Круги», «Идейная карусель», ролевая дискуссия, как ее вариант «Мыслительные шапки», «Снежный ком» [10].

Подготовка педагогов к исследовательской деятельности в условиях дополнительного профессионального образования зависит не только от организационных форм обучения, но и от правильно отобранного содержания.

Содержание дополнительного профессионального образования способствует поддержанию мотивации обучения взрослых участников образовательного процесса, если:

- оно всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов;
- предельно информативно из-за значительно меньшего количества учебного времени, отводимого при дополнительном профессиональном образовании взрослых;
- ориентировано на доступное восприятие аудиторией с различными уровнями актуальной готовности;
- предельно направлено на развитие самообразовательной деятельности взрослых и на немедленное применение после окончания курса обучения;

- систематизировано и содержит акцентирование, выделение наиболее актуальных для данной аудитории разделов или сторон;
- структурировано (сообщается тема, обосновывается ее актуальность для данной категории слушателей, ставится задание – что из данной темы педагог должен получить для своей практической деятельности);
- программа не содержит повторения вузовского курса;
- подчеркивается профессиональная значимость информации, ее новизна, практичность.

Преобладающими средствами обучения взрослых в системе повышения квалификации являются общение, деятельность и самообразование.

Таким образом, характеризуя показатели готовности педагогов к исследовательской деятельности в условиях дополнительного профессионального образования, приходим к выводу о том, что в процессе становления педагога в продуктивном освоении инновации возможно изменение характера его деятельности (имеет место вектор движения от информационно-объяснительного к коммуникативно-понимающему по содержанию, и от него – к организующему по форме). В этих условиях педагог должен уметь осуществлять исследование процедуры до и после учебного процесса, овладевать конструктивными, преобразующими действиями как относительно учебного содержания, так и методик и технологий обучения; владеть набором методических, организационно-управленческих предписаний, обеспечивающих технологичность процесса обучения. В формировании операционально-деятельностной готовности необходимо умение осуществлять исследование процедуры на всех этапах педагогической деятельности с учетом анализа учебного материала и использованных методических предписаний.

В профессиональном аспекте педагог должен уметь прогнозировать потребность собственных ценностных и инструментальных качеств как ресурсного обеспечения своей инновационной деятельности, формируя себя как носителя ценности взаимодействия, инициатора различных техник, форм, способов понимания себя и других в стандартных и нестандартных ситуациях, выступая гарантом различных индивидуальных программ. Умение осуществлять различные исследовательские процедуры на этапе подготовки к учебному процессу, моделировать весь или часть учебного процесса, осуществлять его коррекцию; транслировать идеи инновационного опыта на этапе его оформления в виде методических рекомендаций, выступлений, сообщений является важной характеристической особенностью его готовности к исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. **Бадмаев, Б. Ц.** Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Б. Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

2. **Браже, Т. Г.** Принципы оценки деятельности андрагога [Текст] / Т. Г. Браже // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 18–20.
3. **Вербицкий, А. А.** Менеджер в роли учителя: Материалы к курсу [Текст] / Вербицкий А. А., Чернявская А. Г. – Жуковский, 2001. – 100 с.
4. **Вершловский, С. Г.** Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
5. **Змеёв, С. И.** Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / С. И. Змеёв. – М., 2002. – 128 с.
6. **Кларин, М. В.** Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
7. **Кто меня научит?** Руководство для тех, кто работает в образовании взрослых [Текст] / ЦИНО. – М.: Центральный институт непрерывного образования Общества «Знание» России (ЦИНО), 1999. – 76 с.
8. **Кулюткин, Ю. Н.** Психологические проблемы образования взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
9. **Мотивации** познавательной деятельности [Текст] / Под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – Л.: НИИ 00В: 1972. – С. 63–67.
10. **Панина, Т. С.** Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

УДК 378:001.891

В. В. Левченко

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА

Современное общество характеризуется важнейшей тенденцией – увеличением роли субъективного фактора, что связано не только с проявлением многопланового кризиса в социально-экономической, демографической и других областях, требующих роста ответственности всех членов человеческого сообщества, но и с интеграционными процессами, которые обусловлены потребностью решения обозначенных задач и саморазвитием интеллектуальных, культурных, технологических сфер общества. Стимулом к поиску средств осуществления интеграции являются интеграционные процессы, которые происходят в мире. Поскольку образование по своей природе, смыслу и функциональной нагрузке представляет особый институт воспроизводства человеческих ресурсов, именно в системе образования закладываются все виды связей и отношений (гражданских, этических, политических, социальных, культурных и др.), именно образовательная среда становится базой развития гуманистических отношений и интеграции знаний [2].

Объективно обусловленная проблема создания единого образовательного пространства требует поиска способов и создания условий для интеграции огромного числа внутренних пространств как структурных элементов большого социокультурного пространства, субъективно представленного в мировом сообществе. В то же время необходимо сохранение интеграционных традиций просвещенческого характера, что в каждый исторический период развития российского государства характеризовалось устойчивыми образовательными структурами, едиными принципами и направлениями образования как прогрессивного и научного явления.

Проблема повышения уровня состояния образования в условиях интеграционных процессов требует педагогически целесообразной интеграции научного знания, протекающей по своим законам. Разнообразие наук, специфический язык каждой из них наряду с положительным – накопление научных фактов – привело к отрицательному – к потере в сознании людей целостной картины мира, что стало одной из причин роста стрессовых состояний у современного человека. Таким образом, актуализируется задача интеграции научного знания, что будет способствовать формированию единой картины мира.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что не существует ясности в трактовке понятий «интеграция» и «интеграционные процессы». В ходе исследования было установлено, *как объективный феномен и как процесс современной международной жизни **интеграция** представляет собой объединительный процесс, процесс слияния в единое целое дифференцированных элементов, который характеризуется взаимосвязью, взаимодействием, взаимопроникновениями, взаимозависимостью, взаимопереплетениями и выступает в качестве функционального условия существования системы, в качестве механизма ее развития [3].*

В ходе выделения дефиниций понятия «интеграция» утвердились в мысли о том, что ее суть базируется на трех идеях: саморазвитие, динамическое равновесие, коллективный эффект.

Как общенаучная категория «интеграция» свидетельствует о тенденции объединения знаний, создания новых научных направлений их укрупнению, синтезе, новому уровню целостности, новому общественному сознанию. Одновременно целостность знания через его уплотнение провоцирует процесс проникновения понятий, методов, теорий одних отраслей знаний в другие, что позволяет экстраполировать общетеоретические положения на новые научные области исследования.

*В качестве механизма проявления и сохранения целостности выступает **интегративность**.*

Общемировое развитие как составная часть мировой политики и экономики, интеграционные тенденции в экономике активизировали социальный процесс образования целостности из частей, систем из элементов

или интеграционный процесс (объединение государств в интеграционные группы для достижения общих целей, интеграционные сообщества). Таким образом, интеграционный процесс выступает в виде формы сотрудничества, он закономерен, его результат представляется целостным образованием из ранее разобщенных элементов [1].

Интеграционные процессы сегодня довольно широко проявляются в смене парадигмы в образовании, интеграции в мировую систему, восстановление традиций отечественной школы. На основе мировых интеграционных процессов мы наблюдаем создание единого образовательного пространства, принятие единых стандартов качества образования, принципа сравнимости степеней, дипломов об образовании, учебных программ и т. д. Интеграция в образовании и происходящие на ее основе процессы потребовали описания и объяснения разных сторон педагогических явлений в рамках общей теории интеграции при условии достижения единства терминов (понятий), прежде эти требования коснулись понятия «интеграция».

Понятие «интеграция» в педагогике является следствием интеграционных процессов в образовании, сложных динамических превращений педагогического сознания. Наибольшую значимость в педагогической науке имеет диалектическая традиция интеграции: признание общих закономерностей у качественно различных составляющих (гипотеза «единой науки» у К. Маркса [6], «два класса законов окружающей природы и управление телесным и духовным бытием человека» Ф. Энгельса [6], идея интеграции знаний в отдельных научных отраслях или в группе наук, идея интеграции образования и производства, идея интеграции педагогической науки с социальными подструктурами, идея о цели воспитания – всестороннее и гармоничное развитие человека, синтетическая педагогика А. С. Макаренко [5], дуальная система обучения, синергизм педагогического воздействия И. В. Роберта [7] и др.

Поскольку интеграция пронизывает все элементы образования и подструктуры педагогической деятельности, сочли возможным считать ее педагогической интеграцией, тем самым, утверждая ее как педагогическую категорию.

Таким образом, интеграция в педагогике представляет двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними, что ведет к прогнозируемому результату, она может быть описана как научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности, которые указывают на определенный класс педагогических явлений и фактов и определяют предмет педагогики. В итоге следует рассматривать интеграцию как педагогическую категорию через проявления в образовании: множество взаимосвязанных структурных компонентов педагогической системы, объединенных единой образовательной целью раз-

вития личности в целостном педагогическом процессе, будет представлять педагогическую интеграцию.

В ходе исследования были рассмотрены основания для интеграции на основе учета ее видов, отражающих природу интеграционных процессов и являющихся их катализатором: *в политических основаниях* – это законодательная деятельность в мировом масштабе; *в производственной сфере* – промышленность, транспорт, энергетика; *в экономике* – зона свободной торговли, рынок труда; *в миротворческих основаниях* – это обеспечение безопасности, борьба с терроризмом; *в культурной интеграции* – это языковое пространство, культурный обмен, межкультурная коммуникация; *в научной интеграции* – это синтез знаний, задающий видение предметного вида науки соответственно определенному этапу ее функционирования и развития; *в образовании* – формирование целостной картины мира как следствие интеграционных процессов и интеграция в европейское и мировое образовательное сообщество.

С опорой на значительный философско-научнопедагогический опыт, будем придерживаться интерпретации «оснований педагогической интеграции»: а) как предпосылок существования и осуществления интеграционных процессов в педагогике; б) как средств их объяснения. В первом случае они представлены составляющими онтологического и гносеологического характера. Исходным совокупным онтологическим основанием педагогической интеграции объявляется педагогическая деятельность, исходным совокупным гносеологическим основанием – система педагогического знания. И та, и другая обладают достаточно мощным интегративным потенциалом, позволяющим им играть роль такого рода оснований [2].

В случае с основаниями педагогической интеграции, выполняющими функции средств ее объяснения, мы выделяем философские (общеметодологические), общенаучные, частнонаучные и конкретнонаучные (собственно педагогические) основания. В своей совокупности они образуют стержень эвристико-методологического обеспечения педагогической интеграции.

Ядром философских оснований составляет диалектика – «единственный метод, способный схватить живую действительность в целом» (А. Ф. Лосев) и, прежде всего, ее законы – частные методологии педагогической интеграции пронизывающие все подструктуры ее эвристико-методологической обеспеченности [4].

Центральное место среди общенаучных оснований педагогической интеграции занимают идеи ведущей роли сотрудничества в эволюционном становлении человека, уникальности и равноценности цивилизации, диалога культур.

Важнейшую роль среди *частнонаучных оснований педагогической интеграции* играют естественнонаучная концепция «науки целого», современные

представления естествоиспытателей о живой и саморегулирующейся системе Земли как органическом образовании, допускающем существование противоположных и взаимоисключающих форм бытия, психофизиологические теории целостных структур.

В состав конкретнонаучных оснований входят идеи всестороннего и гармоничного развития человека, целостного подхода к воспитанию человека.

Выделяем системосозидающие и системоразрушающие факторы: действуя на педагогическую интеграцию в противоположных направлениях, они, тем не менее, в одинаковой степени инициируют ее осуществление.

Таким образом, нами выявлены основания педагогической интеграции – описание типичных факторов, принципов, закономерностей, и форм структурирования некоей системы, что позволит описать специфику педагогической системы как целого.

На основании проделанного теоретического исследования заключаем, что интеграционные процессы в педагогике связаны с расширением функций педагогики в управлении социальным процессом. Основные направления интеграции науки в дидактической адаптации выступают в качестве интеграции общего и профессионального образования, результативность чего выражается готовностью к деятельности. Правомерно актуализируется задача интегрированного обучения, представляющего собой действенную модель активизации мыслительной деятельности и развивающих приёмов обучения и создаёт новые условия деятельности учителей и учащихся. Оно требует и разнообразия форм преподавания, успешно влияющего на эффективность восприятия учеником учебного материала. Разработка таких форм – одна из важных сторон той методической базы, которая необходима учителям, ведущим интегрированные курсы и разрабатывающим интегрированные программы, так как закономерно для обеспечения интегрированного обучения применяются интегрированные формы и методы. Таким образом, в педагогической науке основные закономерности дополняются принципами, выполнение которых обеспечивает эффективное решение педагогических задач, а содержание, интегрируя различные отрасли научного знания, направляется на реализацию функций процесса обучения.

В профессиональной педагогике цель образования определяется подготовкой специалистов интегрального профиля для выполнения задач интегрированных профессий. Поскольку качество профессионального образования обеспечивается условиями протекания интеграционных процессов, педагогическая наука способствует поиску исследователями средств поддержки интеграционных процессов. Так, организационный аспект интеграционных процессов в образовании выражается разработкой концепций педагогических систем; содержательно-методологический аспект – отбором критериев проектирования учебных планов и интегрированных программ;

структурно-технологический аспект – поиском средств разработки единых стандартов и критериев оценки качества профессионального образования.

Библиографический список

1. **Астафеев, А. К.** О диалектике интеграции и дифференциации в современной науке [Текст] / А. К. Астафеев // Материалы III Всесоюзного совещания по философским вопросам естествознания / Под ред. А. Д. Урсула. – М.: Наука, 1983. – Вып. III – С. 316.
2. **Гусманов, У. Г.** Интеграция образования на пороге XXI века [Текст] / У. Г. Гусманов, Л. М. Кликич // Проблемы интеграции образования на пороге XXI века: материалы всероссийской научно-практической конференции. 26 мая 1999 г.: в 2 ч. – Бирск: БГПИ, 1999. – Ч. 1. – 182 с.
3. **Левченко, В. В.** Интегрированный подход к психолого-педагогической подготовке специалистов [Текст]: Монография / В. В. Левченко. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 287 с.
4. **Лосев, А. Ф.** Введение в общую теорию языковых моделей [Текст]. – 2-е изд./ А. Ф. Лосев. – М., 2004. – 296 с. – (История лингвофилософской мысли).
5. **Макаренко, А. С.** О воспитании [Текст] / А. С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – С. 188–189.
6. **Маркс, К.** Экономические рукописи 1857–1859 годов. Введение [Текст] // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 46., Ч. 1. – М., 1975. – С. 37–38.
7. **Роберт, И. В.** Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст] // И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО – 2007, 18. п. л.

УДК [378.147.9:51]: 378.4.096:656.61

Е. М. Григорьева

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ – ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ МОРСКИХ ИНЖЕНЕРОВ

Основная задача вуза при подготовке морских инженеров – научить будущих специалистов управлять современными техническими средствами и людьми, ориентироваться в любых, в том числе и экстремальных, ситуациях, принимать правильные, эффективные решения. Несмотря на достижения технического прогресса, мореплавание и в настоящее время представляет для человека сферу повышенной опасности, связанную с возможной гибелью судна и людей. Именно поэтому специфика профессионально важных качеств морских инженеров заключается не только в наличии прочных теоретических

и практических знаний, но и в способности быстро и грамотно реагировать на изменение ситуации, противостоять опасным воздействиям, стрессам, организовывать других людей для решения возникшей нестандартной задачи. Для этого морской инженер должен получить хорошее фундаментальное образование, а не поверхностно познакомиться с многочисленными современными предметами и научиться нажимать кнопки сложных приборов, не понимая сути происходящих в них процессов. Известно, что именно «нажиматели кнопок» являются причиной многих современных технологических катастроф.

Принцип фундаментальности образования выдвигает на первое место именно математическую подготовку морских инженеров. Интеллектуальное развитие человека, которое является основой прикладных умений, осуществляется, в том числе, и благодаря изучению математики. Профессор Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота Г. А. Бокарева [1] отмечает важность развитого математического аппарата для готовности будущего морского инженера к профессиональной деятельности и моделирует её системой личностно-профессиональных компонентов, которые в целом обеспечивают выполнение будущим специалистом функций, адекватных потребностям этой деятельности. Но математику, которая является основой других общеобразовательных, а также инженерных и специальных дисциплин, изучают на младших курсах. Большинство студентов воспринимают ее как абстрактную дисциплину, изучение которой не влияет на уровень компетентности будущего инженера. Изменить это мнение трудно, поскольку студенты не располагают в достаточном объеме знаниями по профильным предметам, позволяющими убедительно показать связь математики с их будущей профессиональной деятельностью. Математические знания и умения – это не тот товар, который может лежать мертвым грузом в ожидании своей актуализации. Нужна новая парадигма образования, позволяющая от процесса «наполнения» учащегося определенным минимумом знаний перейти к его погружению в проблемы взаимоотношений человека с природой и обществом. В качестве ее концептуальной основы может выступить теория контекстного обучения, более 25 лет разрабатываемая в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого [2; 3].

В контекстном обучении осуществляется динамическое моделирование предметного и социального содержания жизни и профессиональной деятельности будущего специалиста в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. За сформулированными в таком обучении на языке наук проблемными ситуациями, проблемами, моделями и задачами в процессе обучения прорисовываются контуры профессионального будущего студента. Контекстное обучение наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом. Предметные знания, умения и навыки выступают при этом не самоцелью,

а одним из важнейших средств приобщения к жизни и профессиональной деятельности уже на различных этапах обучения. Осознание проблем, с которыми могут столкнуться будущие специалисты, а также готовность и способности к их решению должны развиваться и реализовываться уже в учебном процессе, а не после окончания вуза – с приходом на работу. Предложенные студентами пути решения проблемы, возможно, будут иметь на первый взгляд искусственный или нереальный характер. Важно не это, важно понимание студентами того, что нужно не только обнажать проблемы (надеясь на их решение кем-то), но и самим искать пути их решения. Для этого студенты нуждаются не только в формальных знаниях по предметам, но и в развитии определенных личностных качеств и свойств, в специальной психологической подготовке, что требует использования в учебном процессе методов обучения, отличных от традиционных. На проблемной лекции, в деловой игре, на семинаре-дискуссии, семинаре-исследовании и других учебных занятиях контекстного типа создаются условия для развития личности студента в направлениях, соответствующих его стремлениям к самореализации. Реализуя свой творческий потенциал, используя весь накопленный опыт в коллективной деятельности, студент получает возможность удовлетворить потребность в признании и принятии другими людьми, в полной мере проявить себя и получить от этого удовлетворение, которое дополняется переживаниями, сопровождающими продуктивную творческую деятельность при решении лично значимых проблем.

Трудно заинтересовать решением задачи человека, не проникшего внутрь ситуации, не сделавшего ее «своей». А для этого нужно не только подробно объяснить ему суть проблемы, но и определенным образом стимулировать, увлечь задачей. Обычно это делается именно с помощью формулировки условий в форме противоречий. Осознание этих противоречий приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить возникшее противоречие. Совокупность условий, порождающая мышление на основе ситуативно возникающей познавательной потребности называется проблемной ситуацией.

Проблемная ситуация таит в себе множество возможностей для дальнейшего развития методических инструментов. Она может быть искусственно вызвана лектором посредством теоретического проблемного задания. Проблемная ситуация может быть создана с помощью практического задания. Она может возникнуть в процессе проведения деловой игры и других занятий контекстного типа. Это и объясняет тот факт, что проблемная ситуация, вызывая активизацию поисковой исследовательской деятельности, является основной единицей контекстного обучения.

Процедура создания и решения проблемных ситуаций в контекстном обучении, в соответствии с одним из его принципов, отличается от технологии проблемного обучения. Главной задачей в организации проблемного

обучения является поиск соответствующих проблемных ситуаций, которые находились бы на достаточно высоком, но доступном для учащихся уровне трудности. Учебная проблема понимается как «отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющего направления умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснения) сущности неизвестного и ведущего к усвоению нового понятия или способа действия» [4, с. 128].

Технологиям проблемного обучения свойственны следующие особенности:

1) учащиеся решают учебные, часто носящие изолированный научный характер, проблемы и задачи, возникающие в ходе специально созданной (или подобранной) учителем проблемной ситуации;

2) содержание проблемных ситуаций определяется содержанием учебной дисциплины, представляющей собой определенную отрасль научного знания;

3) проблемные ситуации создаются преимущественно для активизации мыслительной деятельности учащихся;

4) итоговое решение проблемы носит, как правило, однозначный характер;

5) результатом использования технологий проблемного обучения является новое знание (или способ действия по изучаемому предмету), которым овладевают учащиеся.

Для проблемных заданий контекстного типа характерны существенно иные особенности:

1) в них отражены реальные жизненные, профессиональные или научные проблемы, которые актуализируются как преподавателями, так и студентами;

2) для анализа этих проблем привлекаются не только научные, теоретические знания, но и эмпирический, жизненный и профессиональный опыт;

3) проблемные ситуации используются не только как основа развития теоретического мышления, но и как предмет и основание для межличностного общения студентов в ходе собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности;

4) предполагается возможность разных, но обоснованных путей, способов и результатов индивидуальных и групповых решений проблемных заданий;

5) оценивается не только академический уровень овладения знаниями – оценивается прежде всего возможность их практического использования в реальной жизнедеятельности или в будущей профессиональной деятельности.

Общим для проблемных заданий традиционного и контекстного типа является не предоставление обучающимся готовых знаний, а их вовлечение в самостоятельное решение различных проблем и высокая познавательная активность. В соответствии с указанными особенностями контекстных заданий наиболее эффективной формой становится групповое обучение, в котором вырабатывается опыт коллективности, стимулируется творческая активность каждого участника, личностная ответственность за решения других.

Неограниченное поле деятельности для создания проблемных ситуаций предоставляет качественная теория дифференциальных уравнений, в основе которой лежат общие теоремы о существовании и единственности решений, о непрерывной зависимости решений от начальных данных и параметров. Эти теоремы важны как для самой теории, так и для практики. Обращаться к этим теоремам инженеру необходимо для того, чтобы избежать недоразумений или неправильных выводов. Так, например, теорема единственности объясняет, почему заключительный этап швартовки корабля к пристани проводится вручную: при управлении, когда скорость причаливания определяется как линейная функция от расстояния, для причаливания потребовалось бы бесконечное время. Альтернативой является удар о причал (демпфируемый надлежащими неидеально упругими телами) [5].

Приведем простой пример проблемной ситуации. После одной из первых лекций по дифференциальным уравнениям, предметом рассмотрения которой была теорема существования и единственности решения, в качестве домашнего задания одной группе студентов было предложено решить начальную задачу $y' = 3x \cdot \sqrt[3]{y}$, $y(-1) = -1$ на промежутке $[-1; 1]$ методом Эйлера с шагом $h = 0,1$. Другой группе ту же самую задачу было предложено решить модифицированным методом Эйлера с тем же шагом. Обе группы студентов по полученным результатам должны были построить график.

Совместное выполнение задания студентами вне аудитории в данном случае является немаловажным. Совместная деятельность обеспечивает бóльшие (по сравнению с индивидуальной) возможности анализа и синтеза текущей информации: использование способов взаимной проверки и оценки. Вступая в общение и взаимодействие внутри группы, студенты обнаруживают также свое субъективное отношение друг к другу. Темпы овладения знаниями и навыками, а также уровень достижений в условиях совместной деятельности значительно выше, чем в условиях индивидуальной деятельности.

Первая группа студентов произвела вычисления, как было задано, свела их в таблицу и получила следующий график (рис. 1):

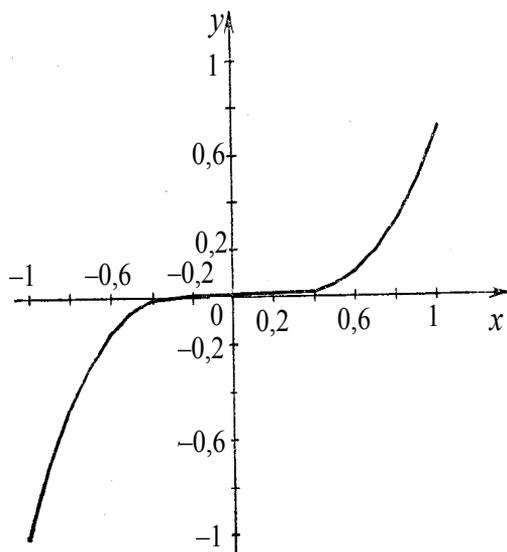


Рис. 1. График, полученный при решении задачи методом Эйлера с шагом $h = 0,1$

Вторая группа студентов получила совсем другой график (рис. 2):

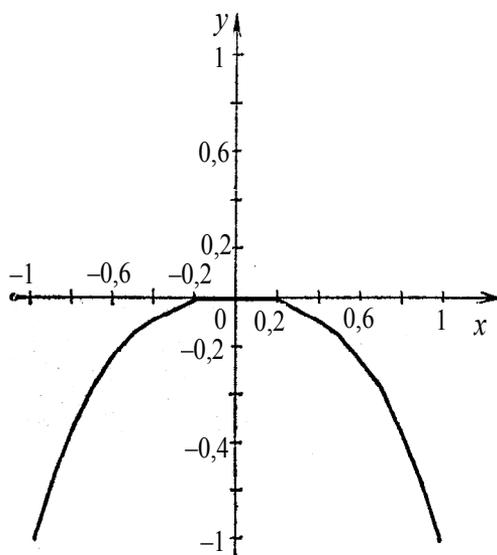


Рис. 2. График, полученный при решении задачи модифицированным методом Эйлера с тем же шагом

Такое расхождение результатов, конечно, вызвало удивление студентов. Они работали в группах, и ошибки в вычислениях исключались. Нужно было найти объяснение. Вот то самое противоречие, приводящее к поиску решения. Новых знаний оно не потребовало. Данная задача предполагает

простое аналитическое решение. Путем разделения переменных интегрирования можно получить

$$\int_{-1}^y t^{-1/3} dt = 3 \int_{-1}^x t dt,$$

или, окончательно,

$$y = \pm x^3.$$

Можно заметить, что решение по методу Эйлера приближает функцию

$$y_1 = x^3,$$

а по модифицированному методу Эйлера – функцию

$$y_2 = \begin{cases} x^3, & x \leq 0, \\ -x^3, & x > 0. \end{cases}$$

Как y_1 , так и y_2 , являются решениями данной начальной задачи, а значит, для рассматриваемой задачи имеет место неединственность и следует обратиться к теореме существования и единственности. Так как f , заданная равенством $f(x, y) = 3x \cdot \sqrt[3]{y}$, непрерывна во всей плоскости (x, y) , то из теоремы существования следует, что существует решение данной начальной задачи, определенное на некотором промежутке, содержащем точку $x_0 = -1$, и это решение по теореме о продолжении может быть продолжено на

любой промежуток. Далее: $\frac{\partial f(x, y)}{\partial y} = x \cdot y^{-2/3}$ не является непрерывной для точек оси x , а значит, чего из теоремы существования и единственности (и теоремы о продолжении) следует, что в данном случае решение начальной задачи может быть продолжено единственным образом, по крайней мере, до оси x . Но поскольку прямая $y = 0$ является особой интегральной прямой для дифференциального уравнения $y' = 3x \cdot \sqrt[3]{y}$, то мы уже знаем, что как только y станет равным нулю, решение задачи не может быть единственным образом продолжено за точку $O(0, 0)$.

Итак, обращение в данном случае к теореме существования и единственности позволило разобраться в результатах численного интегрирования. Если речь идет о единственном на промежутке $[-1; 1]$ решении заданной начальной задачи, то оно существует и определено лишь на отрезке $[-1; 0]$. В общем же случае таких решений несколько.

С одной стороны, такая проблемная ситуация неизменно вызывает у студентов познавательный интерес, побуждая их искать ответ.

С другой стороны, в совместном поиске решения на материале необычайно важном для инженера (а именно эти условия позволяют признать это задание проблемной ситуацией контекстного типа), реализуются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности.

Сказанное позволяет выделить две важнейшие характеристики контекстного обучения:

– во-первых, обучающийся с самого начала с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств ставится в деятельностную позицию;

– во-вторых, требования, обусловленные профессиональной деятельностью, оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и содержание всей подготовки морских инженеров в вузе.

Библиографический список

1. **Бокарева, Г. А.** Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов (на примере обучения математике в техническом вузе) [Текст] / Г. А. Бокарева. – Калининград: Кн.изд-во, – 1985. – 284 с.

2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

3. **Вербицкий, А. А.** Контекстное обучение в системе подготовки учителя математики. [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 6. – с. 79–83.

4. **Махмутов, М. И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

5. **Арнольд, В. И.** О преподавании математики [Текст] / В. И. Арнольд // Успехи математических наук. – 1998. – № 1 (319). – С. 229–234.

И. Н. Аляева

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В период обновления российского государства профессиональное педагогическое образование призвано решать новые задачи. Социальный заказ общества ориентирует педагогов на подготовку компетентных специалистов, способных к научно-познавательной деятельности в процессе проектирования и реализации педагогического процесса.

Обучение студентов научно-познавательной деятельности, без которой невозможно осуществление исследовательской деятельности, способствуя удовлетворению потребности общества в творческих педагогах. Научно-познавательная деятельность включает в себя поиск, отбор, переработку и критическую оценку научной информации, аналитическую трактовку положений, содержащихся в педагогических текстах разного типа, выявление способов получения данных, способствующих решению современных педагогических проблем. «Текст – первичная данность и исходный путь всякого гуманитарного знания» [2, с. 54] По мнению Т. И. Рузавина, текст в широком значении понимается как упорядоченная определённым образом последовательность знаков (вербальных и невербальных), объединённых в целостную структуру, несущую общий смысл – сообщение [6]. В литературе представлены разные типологии текстов. В нашем исследовании используются следующие типы текстов: научный, научно-популярный, публицистический, художественный. Научный текст является основным для осуществления научно-познавательной деятельности студентов. Цель его состоит в изложении некоторых научных данных из какой-либо области. Источниками являются учебники, статьи, монографии, рефераты, каталоги, справочники, инструкции. Средствами научно-познавательной деятельности в научном тексте являются: употребление общенаучных слов и терминов, подбор языковых средств, характеризующихся однозначностью, наличие профессионализмов. Преобладание сложноподчиненных предложений. Подчинённый характер средств образной выразительности. Краткость и точность выражения мысли, логическая последовательность изложения материала. Особенности языка науки: обобщенность, отвлеченность, логичность, объективность.

Научно-популярный тип текста способствует пониманию научно-познавательной деятельности как единства рационального и эмоционального компонентов. Цель данного типа текста состоит в сообщении сведений из какой-либо научной области широкому кругу читателей (слушателей), при-

влечении внимания к проблеме. Источниками выступают учебные пособия, научно-популярные журналы. Средства научно-познавательной деятельности заключаются в использовании метафор, сравнений, олицетворений, вопросительных предложений.

Назначение публицистического текста в том, что он позволяет выявить актуальные проблемы научно-познавательной деятельности. Цель – воздействие на читателя, предоставление информации о событиях, общественных явлениях, формирование отношения к ним. Источниками являются газетные, журнальные статьи, теле-, радиопередачи, выступления на собраниях, митингах. Средствами выступают употребление нейтральной, общестилевой лексики, чаще всего политической и экономической, использование слов в переносном значении, разговорной и просторечной лексики: прилагательных, существительных, наречий с оценочным значением; особых газетных стандартов (клише). Наличие сжатых, емких, лаконичных синтаксических конструкций, обладающих потенциалом воздействия; использование вопросительных, побудительных, восклицательных предложений, обращений, повторов, риторических вопросов.

Художественный тип текста содержит информацию для актуализации педагогических проблем в научно-познавательной деятельности. Цель художественного типа текста состоит в эмоционально-образном воздействии на читателя (слушателя). Источниками выступают все лирические, эпические, драматические жанры художественной литературы и устного народного творчества, средствами – богатый, разнообразный лексический состав, использование всех стилей и лексических пластов языка. Авторская индивидуальность в построении синтаксических конструкций. Использование средств образной выразительности (художественных тропов), таких, как эпитеты, метафоры, метонимии, сравнения, олицетворения, аллегории, гиперболы, антитезы.

Обучение студентов научно-познавательной деятельности предполагает работу с разными типами текстов, содержащих педагогическую информацию.

Анализ организации образовательного процесса в педагогическом колледже показывает, что студенты чаще всего работают с вербальными (устными и письменными) педагогическими учебными текстами. Большой объем плохо поддающейся формализации педагогической информации, которую должен понять и усвоить студент в ходе обучения научно-познавательной деятельности, вызывает определённые сложности в осуществлении научно-познавательной деятельности.

В этой связи актуальным становится выявление трудностей обучения студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности и оказание помощи в их преодолении. Данная деятельность зачас-

тую имеет стихийный, неуправляемый характер, который сами студенты не осознают.

Охарактеризуем трудности, выявленные нами в ходе исследования. Во-первых, трудности связанные с восприятием педагогического текста научной направленности. Студенты в большинстве своём выступают в роли пассивных «приемников» информации, не осознающих значимости имеющихся научных знаний по педагогике для самореализации, возможности переноса их в современный образовательный процесс. Данная трудность отмечается в работах Н. В. Кузьминой, которая указывала на то, что начинающие педагоги преимущественно механически, фрагментарно заимствуют отдельные положения педагогической теории вместо освоения научной концепции в целом, затрудняются интерпретировать научный текст [3]. Эти трудности возрастают при соотнесении студентами художественных, публицистических текстов с определённой темой, разделом, изучаемым в курсе педагогических дисциплин.

Во-вторых, сложность в работе с текстом выражается в понимании его содержания, так как это существенно влияет на усвоение знаний. Понимание рассматривается в этом случае как процесс осмысления, дающий единение познающего субъекта и понимаемого. Говоря о понимании, мы вслед за Ю. Н. Кулюткиным, В. П. Бездуховым, имеем ввиду не просто осведомлённость о факте, а постижение его смысла и значения, связи с другими фактами и явлениями, раскрытие причин возникновения, прогнозирование следствий [4]. Согласно исследованию Ю. В. Сенько в процессе понимания при взаимодействии обучающихся с «чужим» словом возникают барьеры [7]. Барьер – объективная характеристика педагогического понимания, следствие не идентичности участников процесса обучения, проявляющейся в разрыве между содержанием обучения и жизненным опытом, как противоречие между уровнем имеющихся знаний и уровнем предъявляемой познавательной задачи [1, с. 65]. К барьерам, затрудняющим понимание учебного текста относятся: различия между взаимодействующими культурами (культурой автора, воплощённой в учебном тексте и являющейся частью культурного опыта, подлежащего пониманию, и культурой субъекта, включая его личный жизненный опыт, знания и представления о мире); несформированность читательского опыта в конкретной области чтения; недостаточный уровень абстрактного и логического мышления, слабое владение специальной лексикой; нарушение авторской логики изложения, непонимание причинно-следственных связей в исходном тексте, подмена их собственными.

В третьих, барьеры при установке отношений «преподавание – учение», которые со стороны педагога проявляются в склонности к однозначности, раз и навсегда заданным дефинициям педагогических явлений в то время как в современной науке выделяется разнообразие подходов и взглядов в трактовке одного и того же понятия, процесса, явления. Сюда следует

отнести, по мнению Ю. В. Сенько: обеднение образа студенческой аудитории, её реальных возможностей, отождествление обучаемости и обученности; отсутствие направленности на диалогическое взаимодействие со студентами, определённая утилитарность в восприятии дидактических концепций, когда преподаватель стремится реализовать дидактические рекомендации, не углубляясь в логику их обоснования [7]. Всё это затрудняет раскрытие личностного смысла научно-познавательной деятельности студентов при работе с текстом.

Обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа должно строиться поэтапно и целесообразно, специально выделяя подготовительный, организационный, аналитический этапы.

В работе с текстом, оценивая состояние изученности того или иного вопроса или проблемы, на основе осуществления действий анализа и обобщения информации о научной и практической педагогической действительности, и тем самым, разделяя её на теоретическую и эмпирическую части, студенты развивают умения научно-познавательной деятельности. Осмысление текста создаёт предпосылки для овладения авторскими смыслами и порождения личностных смыслов. Процесс понимания «развёртывается» от общей категоризации того, что необходимо понять, к его конкретизации, к включенности в некоторую систему понятий и представлений, позволяющих употреблять его в разных связях и отношениях. В тексте уже содержится познавательное отношение автора к объекту, оценки его, способы оперирования с объектом. Поэтому для преодоления трудностей восприятия текста следует знакомиться с его содержанием, давать задания для оценки позиции автора изучаемому объекту и создавать условия для высказывания своей точки зрения. Процесс восприятия текста рефлексивен и диалогичен в отражении студентом того, что было высказано автором в тексте. Процессы понимания авторской точки зрения («сопонимание»), оценивания авторской оценки («сооценивание»), оперирования в соответствии со способами, предложенными авторами («сопереживание») являются необходимыми компонентами научно-познавательной деятельности студентов колледжа. Это согласуется с утверждением В. А. Лекторского о том, что содержание образования и сам процесс обучения диалогичны [5]. Диалог, таким образом, не сюжет, не фрагмент учебного занятия, а основа сотрудничества преподавателя и студента в обучении научно-познавательной деятельности, потому, что обеспечивает актуализацию субъектной позиции индивида. В диалоге целесообразно устранять жёстко закреплённые социальные роли «учителя» и «ученика». В связи с этим утверждением заслуживает особого внимания ситуация передачи части педагогических функций от учителя к ученику, которую хотя и рассматривали педагоги-новаторы С. Н. Лысенкова, А. Ф. Шаталов, но не соотносили с научно-познавательной деятельностью педагога.

Обучение студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности связано с преодолением трудностей в этом процессе (таблица).

Преодоление трудностей в обучении научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа

	Трудности	Способы преодоления	Методы и приёмы работы
I	Адекватность восприятия педагогического текста	установление оптимального соотношения сложности и доступности учебного текста связь содержания текста с жизненным опытом студента, уровнем знаний постановка учебных педагогических задач использование карт ориентировочной основы деятельности	встречный текст (мини-статья, мини-сочинение) приём критической оценки информации, анализ текста вопросы, поиск проблем, противоречий самостоятельная работа признание права на ошибку
II	Барьеры понимания	формирование читательского опыта развитие мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация изучение историко-литературных фактов, связанных с периодом творчества классика педагогики изучение спецкурса «Основы научно-познавательной деятельности»	пересказ, аннотация конспектирование составление понятийного словаря по теме, разделу изложение авторской позиции в контексте исторического периода творчества педагога рассуждение, постановка проблемы заполнение таблиц, составление схем
III	Раскрытие личностного смысла взаимодействия с текстом	мотивация деятельности, формирование познавательного интереса обеспечение возможности совпадения мотивационных устремлений субъекта с задачами обучения диалоговое взаимодействие в процессе погружения в текст учёт потенциальных возможностей студенческого возрастного периода демонстрация разнообразных подходов, трактовок, взглядов и определению понятий, проблем, явлений	постановка познавательной педагогической задачи подбор рефлексивных заданий работа с матрицей «Анализ текста» поиск информации в соответствии с пакетом заданий на педагогическую практику обучение технике импровизированных дебатов

В процессе обучения научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа следует учитывать способы преодоления трудности, используя разнообразные методы и приемы.

Библиографический список

1. **Данилов, М. А.** Процесс обучения в советской школе [Текст] / М. А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 205 с.
2. **Коршунов, А. М.** Отражение, деятельность, познание [Текст] / А. М. Коршунов. – М.: Полит издат, 1979. – 215 с.
3. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина – М.: Учпедгиз, 1967. – 167 с.
4. **Кулюткин, Ю. Н.** Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во Самарского гос.педун-та, 2002. – 122 с.
5. **Лекторский, В. А.** Субъект, объект, познание [Текст] / В. А. Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
6. **Рузавин, Т. И.** Методы научного исследования [Текст] / Т. И. Рузавин. – М.: 1974. – 180 с.
7. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования [Текст] / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 200. – 240 с.

УДК 378

Е. В. Семенова

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ*

Введение.

Современная хозяйственная ситуация предъявляет качественно новые требования к специалистам с высшим профессиональным образованием. Простое воспроизводство профессиональных функций не способно сформировать эффективные конкурентные преимущества для конкретной организации-работодателя. Последние формируются на основе специфических личностных профессиональных новообразований, способных активизировать реализацию творческого потенциала личности.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Определение содержательных компонент профессионалогии высшего физического образования»), проект № 07-06-85603а/У.

Естественно, что реализация творческой профессиональной деятельности изначально должна быть сформирована в рамках освоения профессии на стадии профессионального образования. Ключевая роль в этом должна отводиться высшему образовательному учреждению, формирующему профессиональную компетентность будущего специалиста при обязательном учете специфических особенностей профессии. Так, по мнению В. Д. Шадрикова, для профессий системы «человек – человек» общими особенностями являются: «направленность личности на область межличностных отношений; высокий уровень общительности; способность к сопереживанию; способность адекватно воспринимать и оценивать людей; чистота, четкость и выразительность речи; выраженная экспрессия лица и поведения; умение управлять собой и оказывать воздействие на людей» [6, с. 49]. Названные особенности в полной мере могут быть не только сформированы, но и углублены в процессе высшего профессионального образования.

Следует также учитывать специфику отрасли, для которой вуз ведет подготовку профессиональных кадров. В отличие от отраслей промышленного производства, социальная сфера предъявляет к профессиональной подготовке специалистов более серьезные требования, что связано, в первую очередь, с неповторимостью оказываемых услуг, неотделимых от их производителя. Другими словами, качество «продукции» социальной сферы определяется стабильным качеством оказываемых ее работниками услуг. Качество же услуг напрямую зависит от уровня профессионализма конкретного работника, формируемого, прежде всего, на стадии обучения в высшем профессиональном учебном заведении.

Методы и материалы исследования.

Анализируя современную образовательную систему, следует обратить внимание на принципиальные подходы к реализации процесса образования в вузах. Так, уже ставшие традиционными эффективные подходы в рамках модернизации хозяйственной системы России выявили некоторые существенные недостатки. Сторонниками деятельностного и личностно ориентированного подхода, отстаивая их преимущественные позиции, не в полной мере ориентированы на реализацию двух значимых аспектов, являющихся ключевыми в формировании профессионала: необходимость фундаментального осмысления полученного деятельностного опыта с обязательной компиляцией потенциально эффективных моделей профессионального функционирования; обязательность «включения» в образовательный процесс элементов профессионального целеполагания и личной мотивационной составляющей профессионального становления будущего специалиста.

Проведенный анализ позволил выделить существенные факторы, оказывающие снижающее влияние на эффективность образовательного процесса вуза, которые могут быть нивелированы в рамках реализации профессионально-логического подхода путем:

– оптимизации содержания теоретической подготовки будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта в образовательном процессе вуза;

– учета структуры психологического механизма феномена профессионального становления будущего специалиста физической культуры и спорта в вузе;

– использования в образовательном процессе вуза инструментария социального содействия профессионализации студента;

– повышения эффективности стиля педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава; диагностики и инструментария развития.

Результаты и их обсуждение.

Проведя анкетирование потенциальных работодателей выпускников вуза физической культуры, нами были определены области профессиональных дисциплин, имеющих для работодателей ведущее значение. Анализ результатов анкетирования выявил преимущественную ориентацию рынка на освоение:

1. фундаментальных профессиональных знаний (теория физической культуры);

2. технологических навыков саморазвития (акмеология физической культуры и спорта);

3. технологических навыков взаимодействия с потенциальными потребителями услуг (педагогика, психология и социология физической культуры и спорта).

Таким образом, следует, учитывая интересы потенциальных потребителей вузовского производственного процесса, откорректировать, как минимум, объем читаемых дисциплин профессиональной подготовки (в том числе, за счет использования ресурсов регионального и вузовского компонентов).

Мотивационное обеспечение педагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся основано на удовлетворении потребностей в профессиональной самореализации субъектов образовательного процесса. Это в равной мере относится к обеим взаимодействующим сторонам. Важно, что величину и направленность мотивационного вектора развития в реализации профессионального подхода определяет инструментальный компонент, формирующий на расширяющемся уровне содержание освоенного профессионального опыта.

Проведенное исследование позволило выявить следующие особенности иерархии потребностей студентов (рис. 1): максимальную значимость имеет для личности потребность в признании, логичными составляющими которой являются потребность в уважении (24,34%). Несколько меньшую значимость выявили данные о физиологических потребностях (20,52%) и потребностях в безопасности (защищенности, стабильности) – 19,95%. Характерно,

что меньшую количественную оценку в иерархии личных потребностей получили потребности в причастности или социальных связях [18, с. 18]. Это связано с высоким уровнем групповой интеграции студенчества. К сожалению, потребность в самореализации является, по оценкам студентов, наименьшей. Видимо, это объясняется отсутствием субъективно сформированных стратегических перспектив собственного развития, принятием ценности постановки личных целей (в первую очередь, профессиональных).

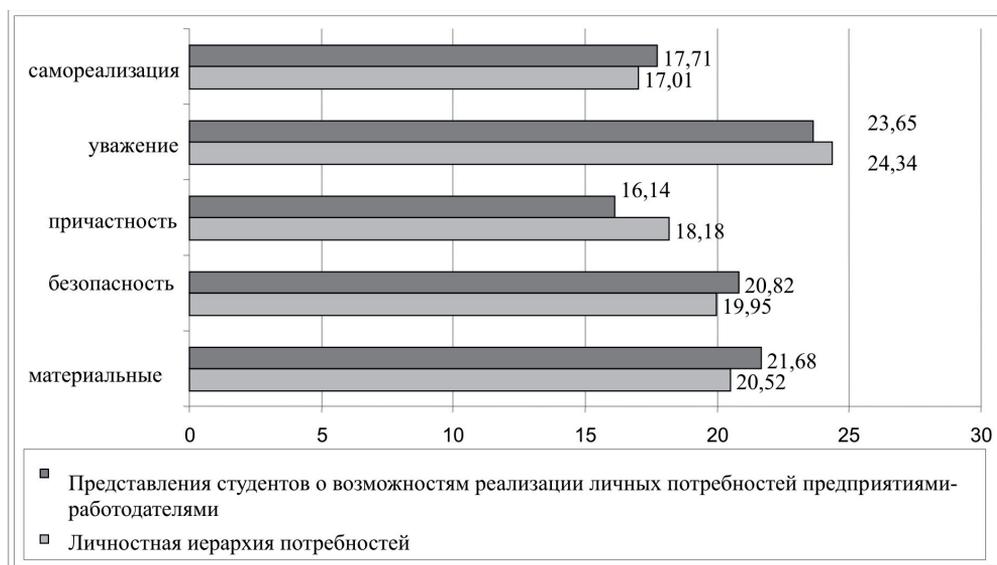


Рис. 1. Зависимость между сформированными потребностями студентов вузов физической культуры и их представления о реализации на предприятиях–потенциальных работодателях

В рамках определения роли данного компонента, нами было проведено дополнительное исследование характеристик самоактуализации развития студентов. Всего в исследовании приняло участие 474 студента с 1 по 5 курс. Результаты были нами обработаны путем построения нормального распределения, применяемого при оценке уровня качества (рис. 2).

При этом фактически было выявлено, что средний уровень самоактуализации для студентов вуза составляет 60,4%, что является достаточно высоким показателем.

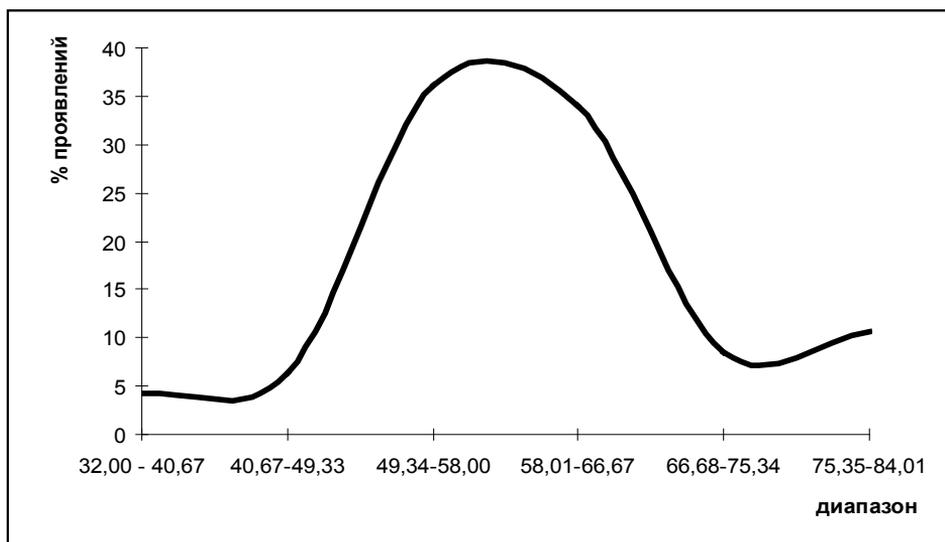


Рис. 2. Кривая нормального распределения потребностей в самоактуализации

Однако построенное распределение имеет некоторые значимые отклонения от нормального и ближе всего совпадает с формой распределения, называемой «распределение с изолированным пиком». Это подтверждается и несовпадением медианы распределения (53,7) со средним арифметическим (60,4) характеристики. Ее интерпретационными характеристиками является гипотеза о наличии двух процессов. В нашем случае, представляется разумным предположить, что усредненный уровень самоактуализации находится в пределах от 49,3 (нижняя граница) до 66,7 (верхняя граница) социального уровня самоактуализации (дефицитные потребности), востребованного и принимаемого общественными нормами.

Выход же за границы этого уровня «включает» процесс самоактуализации второго, более высокого уровня, связанного с осознанным принятием бытийных ценностей самоактуализирующихся людей и целенаправленным саморазвитием: истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность.

Принадлежность к личностям, способным реализовывать бытийный уровень потребностей в самоактуализации гарантирует высокую эффективность профессионального развития как на уровне реализации процесса профессионализации, так и на уровне прогнозируемого результата.

Именно принятие студентами в качестве целевой установки ценностей самоактуализирующихся людей способствует росту качественной эффективности образовательного процесса, реализуемого с использованием профессионалистического подхода.

Повышения эффективности стиля педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава предполагает на первом этапе, с одной стороны, осознание личностных особенностей преподавателей, при котором будет сформирован эффективный индивидуальный стиль педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности, по определению Е. А. Климова, есть «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [3, с. 49].

Осознание является исходным этапом корректировки и формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, который, по мнению В. Г. Тютюкова, возникает, когда, «во-первых, педагогу важно осознать свои индивидуальные особенности и представить, как они могут отразиться на результатах его деятельности (осознать – не значит назвать и научно обосновать, возможно, осознание произойдет на эмпирическом уровне – на уровне констатации); во-вторых, педагог должен желать и уметь использовать свои индивидуальные особенности, оптимально организуя профессиональную деятельность [6, с. 50].

Формирование эффективного стиля педагогической деятельности основано на профессиональном самоопределении как совпадении требований общества и качеств личности (способностей и потребностей). А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева и Е. В. Майорова определяют такие качества личности как профессионально важные (ПВК), которые трактуются ими как «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для реализации этой деятельности на нормативно заданном уровне» [1, с. 9]. При этом исследователями выделяются абсолютные (необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном уровне); относительные (определяющие возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности (ПВК мастерства)); мотивационная готовность и анти-ПВК (противоречащие профессиональной деятельности) [1, с. 8–9].

Индивидуальный стиль деятельности основан на следующих предпосылках.

1. Есть стойкие, практически невоспитуемые личные (психологические) качества, существенные для успеха деятельности.

2. Возможны разные по способам, но равноценные по конечному эффекту (продуктивности труда) варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности.

3. Имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей за счет их упражнения или же компенсации посредством других способностей или способов работы.

4. Формирование способностей необходимо вести с учетом индивидуального своеобразия личности, т.е. внутренних условий развития, наряду с учетом внешних условий (предметной и микросоциальной среды)» [3, с. 107].

В этой связи педагогический работник должен сформировать стиль деятельности, имеющий следующие интегрированные компоненты:

- стратегический, имеющий прогностическую ориентацию;
- тактический, нацеленный на последовательную целостность освоения учебного материала студентами;
- расширяющийся как направленный на повышение профессионального уровня;
- углубленный, характеризующийся спецификой практической специализованности будущей профессиональной деятельности;
- импровизационный, основанный на ситуационной адаптируемости преподавателя к сложившейся педагогической ситуации в конкретный момент времени;
- технологический, решающий задачи последовательности профессиональной подготовки и определяющий ее способы, исходя из содержательных особенностей раздела учебной дисциплины;
- теоретический как компонент профессиональной оптимизации знаний, умений и навыков, полученных в рамках образовательного процесса вуза;
- эмпирический как целенаправленная импликация теоретических основ технологий.

Ни один из педагогических стилей деятельности не может считаться абсолютно эффективным, поскольку каждый имеет некоторые существенные ограничения.

Поэтому идеальным, на наш взгляд, следует считать интегрированную совокупность стилей деятельности педагога вуза физической культуры с учетом собственного уровня профессионального мастерства и учебной ситуации. Основой для определения эффективности стиля, как нам представляется, следует считать комплексный показатель субъективной ситуативной эффективности, рассчитываемый по формуле:

$$C_s = (B_{mn} \times I_{yn} + \frac{\sum B_{nc} \times \sum I_{yc}}{n^2}) \quad (1),$$

где C_s – субъективная ситуативная эффективность педагогической деятельности; B_{mn} – вложенный труд преподавателя, понимаемый как «психологический феномен, суть которого в высокой степени значимости для человека результатов его деятельности» [1, с. 36].

Определяется субъективно по вербально-числовой шкале: 3 – высокая степень значимости; 2 – средняя степень значимости; 1 – низкая степень значимости); I_{up} – индекс субъективной удовлетворенности преподавателя,

определяемый по шкале: 0 – отсутствует удовлетворение; 1 – наличие удовлетворения; 2 – высокая степень удовлетворения); $B_{тс}$ – вложенный труд студентов (расчетная шкала та же, что и для вложенного труда преподавателя); $I_{уc}$ – индекс субъективной удовлетворенности студентов; n – количество студентов, принявших участие в опросе.

При этом максимальный показатель может достигать 12 баллов, что характеризует высший уровень субъективной ситуативной эффективности педагогической деятельности, минимальный показатель – 0. На основе простейших расчетов, может быть сформирована следующая шкала оценки эффективности педагогической деятельности:

- в интервале от 0 до 4 – низкий уровень эффективности;
- в интервале от 5 до 8 – средний уровень эффективности;
- в интервале от 9 до 12 – высокий уровень эффективности.

Общий результат может быть рассчитан в процентном соотношении, при условии дополнения в исходную формулу следующих членов:

$$C_3 = (B_{mn} \times I_{yn} + \frac{\sum B_{nc} \times \sum I_{yc}}{n^2}) \div 12 \times 100\% \quad (2),$$

При этом получаемый результат измеряется в процентах и наглядно демонстрирует степень субъективного психологического комфорта при изучении курса (темы).

Мы провели анкетирование педагогов, имеющее своей целью выявление факторов, стимулирующих и препятствующих развитию, саморазвитию преподавателей. В результате нами получены следующие данные (табл. 1, рис. 3), преобразованные нами наглядно в гистограмму.

Таблица 1

Сводная таблица оценки стимулирующих и препятствующих развитие педагога факторов

Факторы	Педагоги, участвующие в эксперименте (n=7)	Педагоги, не принимавшие участие в эксперименте (n=11)
1	2	3
Препятствующие факторы		
Собственная инерция	1	3
Разочарование в результате имевшихся ранее неудач	2	3
Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей	2	5

1	2	3
Враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к новому	4	4
Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие объективной информации о себе	3	3
Состояние здоровья	2	5
Недостаток времени	2	5
Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства	2	5
<i>Суммарный показатель по препятствующим факторам</i>	18	33
Стимулирующие факторы		
Научно-методические семинары	4	2
Обучение на курсах ФПК	2	4
Пример и влияние коллег	3	2
Пример и влияние руководителей	3	2
Организация труда в вузе	4	1
Внимание к этой проблеме руководителей	4	2
Доверие	4	1
Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования	5	2
Занятие самообразованием	5	4
Интерес к работе	5	4
Возрастающая ответственность	4	2

Окончание таблицы

1	2	3
Возможность получения признания в коллективе	4	3
Научно-исследовательская деятельность	5	2
Суммарный показатель по стимулирующим факторам	52	31

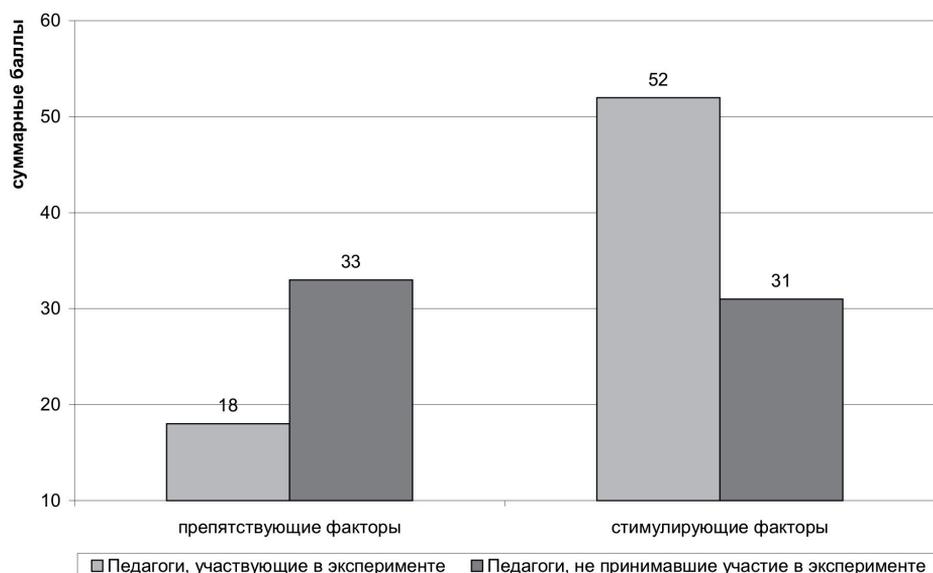


Рис. 3. Динамика препятствующих и мотивирующих факторов профессиональной деятельности педагогов

Исследование показало, что педагоги, участвующие в эксперименте, выявили только 18 баллов по препятствующим факторам и 52 – по стимулирующим; для педагогов, не участвующих в эксперименте, эти данные составили 33 и 31 соответственно. Другими словами, не участвующие в эксперименте педагоги выделяли большее влияние (в 1,83 раза) препятствующих факторов и меньшее (1,68 раза) стимулирующих. Для препятствующих факторов различия являются достоверными ($P < 0,05$): $t_{\text{расч.}} = 5,8$, $t_{\text{табл.}} = 2,36$. Для стимулирующих факторов различия являются достоверными ($P < 0,05$): $t_{\text{расч.}} = 5,8$, $t_{\text{табл.}} = 2,36$.

Результаты определения субъективной ситуативной эффективности педагогической деятельности представлены ниже (табл. 2, рис. 4).

Расчетная таблица субъективной ситуативной эффективности педагогической деятельности

	ЭГ-1	КГ-1	ЭГ-2	КГ-2	ЭГ-3	КГ-3	ЭГ-4	КГ-4
n – количество студентов, принявших участие в опросе	23	24	26	24	23	24	25	26
Втп – вложенный труд преподавателя	2,7	2,5	2,8	2,6	2,9	2,5	2,8	2,4
Иуп – индекс субъективной удовлетворенности преподавателя	1,7	1,1	1,8	1,2	1,9	1,3	1,8	1,2
Втс – вложенный труд студентов	2,6	2,2	2,5	2,3	2,7	2,3	2,9	2,4
Иус – индекс субъективной удовлетворенности студентов	1,6	1,2	1,7	1,4	1,8	1,4	1,8	1,5
Сэ – субъективная ситуативная эффективность педагогической деятельности	72,92	44,92	77,42	52,83	86,42	53,92	85,50	54,00
Перевод для расчета эффективности концепции	2,19	1,35	2,32	1,58	2,59	1,62	2,57	1,62

Различия между результатом ситуативной педагогической эффективностью в контрольных и экспериментальных группах достоверны ($P < 0,05$):

$$t_{\text{расч.}} = 4,3, t_{\text{табл.}} = 2,45.$$

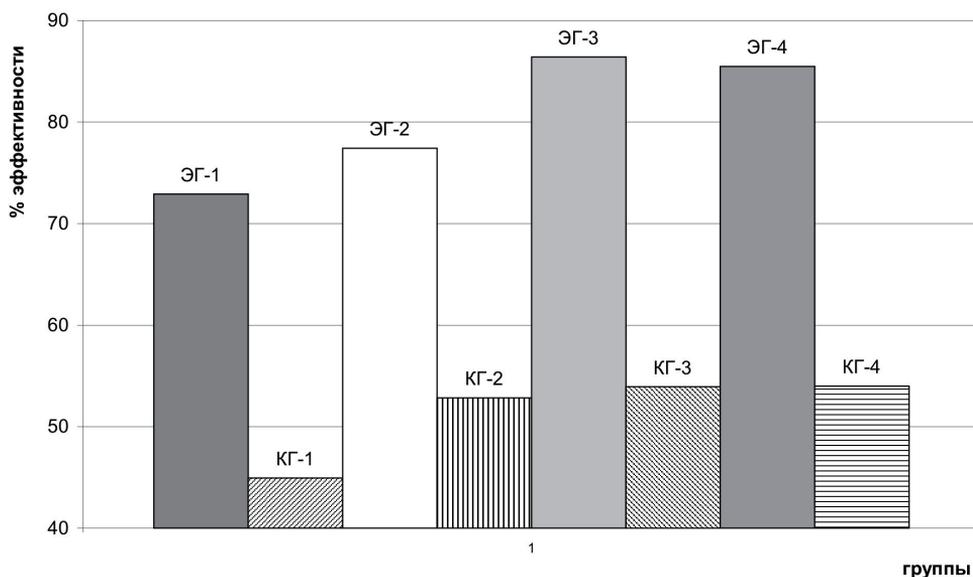


Рис. 4. Субъективная ситуативная эффективность педагогической деятельности

Высокий показатель ситуативной эффективности свидетельствует, с одной стороны, о наличии высокого уровня педагогического мастерства педагога, способного активизировать высокий уровень ситуативной удовлетворенности у студентов на основании вложенного учебного труда и полученного результата.

Выводы.

Реализуемая и осваиваемая профессиональная деятельность является качественной категорией профессионального самоопределения личности как осознанный и подтвержденный субъектом акт принятия собственной роли на стадии начальной профессионализации [4].

Библиографический список

1. Батаршев, А. В. Диагностика профессионально важных качеств [Текст] / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеев, Е. В. Майорова. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
2. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 49 с.
3. Климов, Е. А. Личность, профессия и научно-практическая консультация [Текст] / Е. А. Климов // Молодежь и труд / под ред. В. А. Ядова. – М. : Молодая гвардия, 1970. – 107 с.
4. Суркова, Н. А. Психологические аспекты самоопределения личности [Текст] / Н. А. Суркова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры : материалы XIV научно-мето-

дической конференции преподавателей и сотрудников УралГАФК. – Челябинск: Уральская академия. – 2007. – С. 154–155.

5. **Тютюков, В. Г.** Дидактико-акмеологическое преобразование специального содержания учебного процесса в высшей физкультурной школе [Текст] / В. Г. Тютюков // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 6. – С. 48–51.

6. **Шадриков, В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

УДК 378.14

Г. М. Сибяева, Г. Г. Хасанова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ УМЕНИЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Настоящее исследование посвящено актуальной проблеме – формированию обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов. Мы установили, что актуальность проблемы исследования определяется необходимостью разрешения следующих противоречий:

– между потребностью общества в квалифицированных педагогах-психологах, обладающих профессионально значимыми характеристиками, умеющих работать в условиях развивающегося информационного общества и существующим уровнем сформированности у них обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности;

– между постоянно обновляющейся информацией в области педагогики и психологии и низким уровнем готовности будущих педагогов-психологов быстро и эффективно её усваивать, перерабатывать.

Цель нашего исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной апробации модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

В современной педагогической науке модельный подход является распространенным и активно используется во всех её отраслях и на всех этапах педагогических исследований [1; 2; 3; 4; 5 и др.]. Моделирование позволяет наиболее точно представить, четко и полно описать и максимально исследовать рассматриваемый нами процесс.

В организации целенаправленного процесса формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-

психологов мы исходили из необходимости иметь общее представление о логике этого процесса, то есть соответствующим образом выстроенную теоретическую модель. При конструировании модели изучаемого явления мы исходили из того, что модель должна отражать в себе процессуальные и содержательные характеристики формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах.

Общие принципы моделирования и его роль в науке исследовались многими авторами. Эти проблемы разрабатывались в работах Н. Р. Аксенова, К. Б. Батороева, Б. В. Бирюкова, Н. Винера, Ю. А. Гастева, Г. Клауса, Дж. Кемени и Дж. Снелла, А. М. Коршунова, В. В. Калашникова, В. Е. Никифорова, Я. Г. Неуймина, В. А. Штоффа и многих других исследователей.

При этом среди исследователей отсутствует единый подход к определению понятия моделирование по причине его универсальности. В нашем исследовании мы принимаем во внимание то, что педагогическое моделирование представляет собой обобщенный абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает комплекс организационно-педагогических условий.

При конструировании модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах мы исходили из того, что она должна отражать:

1. Социальный заказ на формирование обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах;
2. Требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов;
3. Организация процесса формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах;
4. Содержание процесса формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах;
5. Определение уровня сформированности обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах.

Формирование обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов является целостным многосторонним процессом. Понятие учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов мы определяем как развивающийся психолого-педагогический процесс, который завершается конкретным образовательным результатом – овладением профессиональными знаниями, формированием

обобщенных умений, навыков и личностной субъектной позиции, обретением эмоционально-ценностных отношений.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы нами выделены и проанализированы основные структурные компоненты учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов:

1. *Мотивационно-смысловой компонент* определяется иерархией целей и мотивов, побуждающих будущих педагогов-психологов к овладению профессией, их отношением к будущей профессиональной деятельности;

2. *Деятельностный компонент* включает решение учебно-профессиональных задач, которые предполагают выполнение определенных действий – целеполагания, планирования, моделирования, преобразования и т. д.;

3. *Оценочно-контрольный компонент* направлен на развитие самоконтроля и самооценки в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности.

Такой подход позволяет акцентировать внимание на его относительно самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентах. В ходе исследования нами были определены связи между ними, уровни их реализации.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований позволил определиться с нашим пониманием основных категорий исследования. Умение определяем как возможность будущих педагогов-психологов выполнять учебно-профессиональную деятельность в соответствии с поставленными целями в любых заданных условиях. Специфика понятия обобщенные умения раскрыта путем выявления особенностей и направлений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов. *Обобщенные умения представляют собой целостное интегративное образование будущих педагогов-психологов, состоящее из взаимодополняющих друг друга совокупности умений.*

Учитывая виды деятельности и компоненты учебно-профессиональной деятельности педагогов-психологов, *мы выделяем соответствующие им три группы обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов:*

1. *Мотивационно-смысловые умения:*

- умение понимать значимость своей профессии;
- умение сотрудничать и устанавливать психологический контакт;
- умение понять позицию другого в общении.

2. *Деятельностные умения:*

- умение правильно диагностировать педагогическое явление;
- умение прогнозировать педагогический процесс, развитие личности и коллектива;
- умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

– умение проектировать и организовывать виды профессиональной деятельности педагога-психолога.

3. Оценочно-контрольные умения:

– умение интерпретировать и адаптировать информацию к целям учебно-профессиональной деятельности;

– умение управлять своим эмоциональным состоянием;

– умение критически анализировать личность и деятельность.

Формирование обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности осуществляется непрерывно и поэтапно в течение всех лет профессиональной подготовки будущего педагога-психолога. При этом происходит постепенное усложнение, расширение и развитие объема и уровня каждого умения.

Для формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности ценное значение имеет расширение конкретных представлений будущих педагогов-психологов о педагогическом процессе, обогащение их фактами живой действительности. Поэтому привлечение будущих педагогов-психологов к сравнению и анализу фактов способствует актуализации внутренних и внешних мотивов и активизации его включения в учебно-профессиональную деятельность, стимуляции стремления к самостоятельному выбору целей и средств решения осознанных, преднамеренных учебно-профессиональных задач.

Обобщенные умения учебно-профессиональной деятельности формируются на основе теоретических знаний. Поэтому процесс формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов взаимообусловлен с процессом овладения ими системы психолого-педагогических знаний. Формирование обобщенных умений представляет собой целенаправленный и длительный процесс, который основан на осознании и осмыслении будущими педагогами-психологами целей и содержания учебно-профессиональной деятельности. Процесс формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности должен быть осуществлен на основе учета индивидуальных особенностей будущих педагогов-психологов.

В разработанной нами модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах мы выделяем следующий комплекс организационно-педагогических условий:

– нацеленность учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущих педагогов-психологов;

– активизация деятельности будущих педагогов-психологов в процессе решения учебно-профессиональных задач;

– ориентация содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов-психологов.

Выделенные организационно-педагогические условия мы включаем в состав модели. В связи с этим нам представляется, что разработанная нами модель эффективно функционирует только в комплексе с вышеназванными организационно-педагогическими условиями. Модель формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов представлена на рисунке.

В нашей работе мы обращаемся к раскрытию понятия «организационно-педагогические условия». Необходимо отметить, что к педагогическим условиям относятся, те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов. При этом мы разделяем позицию, согласно которой педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления. На этом основании исследователи вправе выделять и рассматривать комплекс внешних и внутренних условий эффективного развития личности.

В своей работе мы руководствуемся тем пониманием, что педагогические условия являются существенным компонентом педагогического процесса. При этом в рамках нашего исследования мы будем ориентированы к пониманию педагогических условий как действующих элементов модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

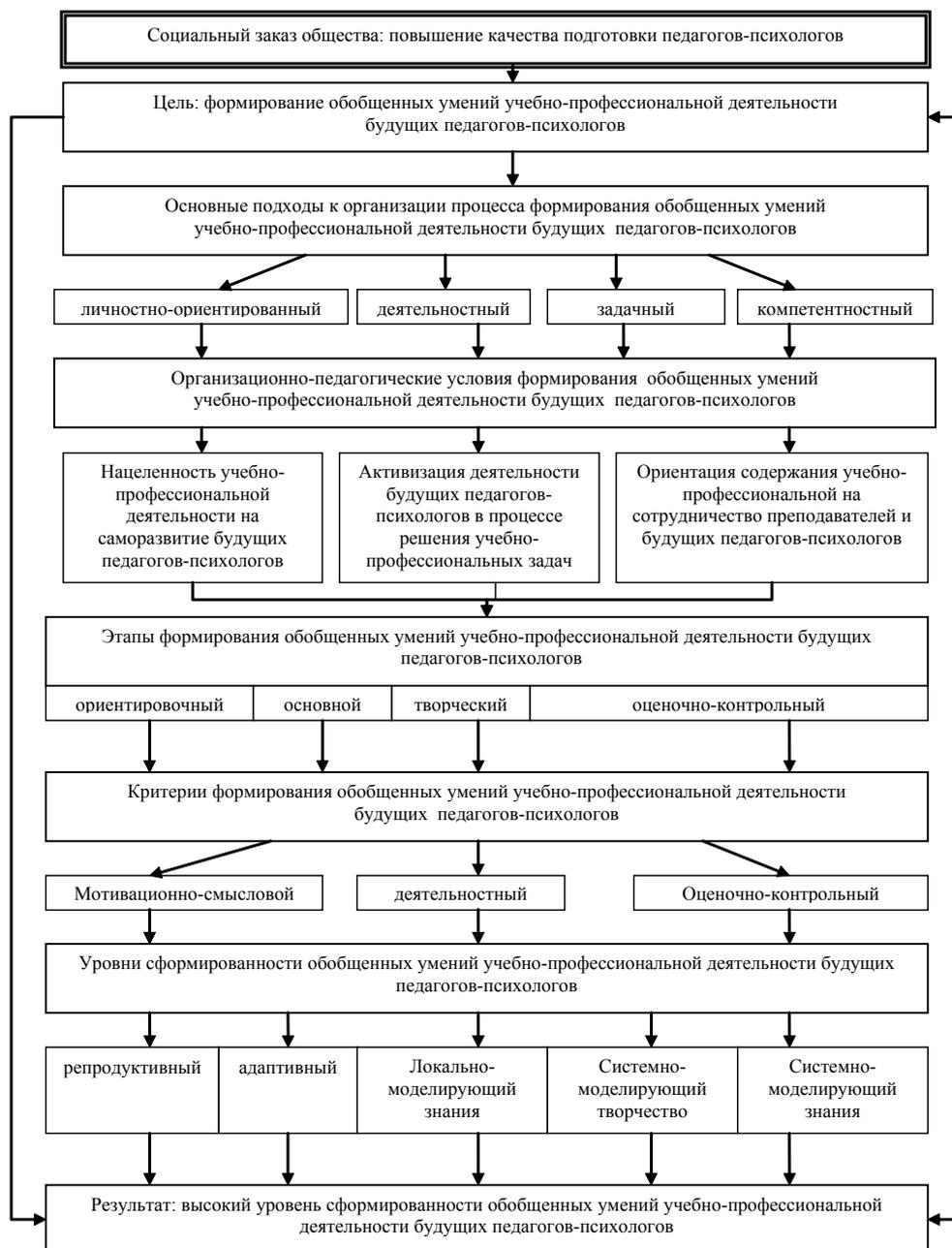
Таким образом, в нашем исследовании условия мы рассматриваем как комплекс мер, которые предпринимаются для формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах.

С учетом предмета нашего исследования речь должна идти об условиях, направленных на формирование обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогических вузах.

Так как мы учебно-профессиональную деятельность рассматриваем в аспекте формирования обобщенных умений будущих педагогов-психологов, то должны говорить об организационно-педагогических условиях повышения уровня сформированности обобщенных умений.

Раскроем содержание организационно-педагогических условий эффективной реализации модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

Первое организационно-педагогическое условие предполагает нацеленность учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущих педагогов-психологов. Для реализации первого организационно-педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:



Модель формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов

– управление учебно-профессиональной деятельностью с позиций интересов, потребностей, способностей, возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей будущих педагогов-психологов;

- постоянная поддержка и проявление веры в перспективы развития будущих педагогов-психологов;
- признание индивидуальности будущих педагогов-психологов;
- стимулирование стремлений будущих педагогов-психологов стать лучше.

Необходимым организационно-педагогическим условием эффективной реализации модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов является активизация деятельности будущих педагогов-психологов в процессе решения учебно-профессиональных задач. Для реализации второго организационно-педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- создание положительной мотивации при решении учебно-профессиональных задач;
- создание ситуаций успеха и инициативы при решении учебно-профессиональных задач;
- знание положительных качеств будущих педагогов-психологов и опора на них при организации процесса формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности;
- предоставление будущим педагогам-психологам в ходе учебно-профессиональной деятельности определенной свободы.

Следующим организационно педагогическим условием эффективной реализации модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов является ориентация содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов-психологов. Для реализации третьего организационно-педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- вовлечение будущих педагогов-психологов в различные виды учебно-профессиональной деятельности;
- развитие равнопартнерских отношений между преподавателями и будущими педагогами-психологами;
- обеспечение взаимного уважения между преподавателями и будущими педагогами-психологами;
- принятие будущих педагогов-психологов такими, какими они являются в реальности.

В ходе исследования на основе анализа психолого-педагогической литературы были оценены теоретические основания решения проблемы формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в педагогике, психологии и практике высшего педагогического образования. Решение указанной проблемы предполагает выбор комплекса подходов как общей теоретико-методологической страте-

гии. На наш взгляд, наиболее продуктивными являются личностно-ориентированный, деятельностный, задачный и компетентностный подходы.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что повышение эффективности формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов может быть обеспечено внедрением в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов структурно-функциональной модели формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности. В целом, данное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы. В настоящее время ведется поиск новых подходов к формированию обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в условиях глобальных преобразований в сфере образования.

Библиографический список

1. **Давыдов, В. П.** Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. В. Давыдов, О. Х. - А. Рахимов // *Инновации в образовании*. – 2002. – № 2.
2. **Кочуров, Е. Ф.** Прогнозное моделирование системы педагогических умений в её динамике.: [Текст] дисс. ...канд. пед. наук / Е. Ф. Кочуров. – Л., 1986.
3. **Кулюткин, Ю. Н.** Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
4. **Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя** [Текст] / Под ред. Ю. М. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
5. **Сычкова, Н. В.** Теоретические основы формирования умений исследовательской деятельности будущего учителя: учеб. пособие [Текст] / Н. В. Сычкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 85 с.

УДК 378.016

Э. Н. Габдушева

ТРЕНИНГ СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООПЕРАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Деятельностная природа профессионально-личностных структур личности определяет необходимость определения механизма включения будущих специалистов в ценностную практику в рамках их учебно-профессиональной деятельности, социального поведения, обеспечивая не только

апробирование и закрепление предлагаемого для усвоения гуманистического содержания ценностей межличностного общения, но и создание новых ценностей профессиональных отношений, поведения.

При этом пространство развития профессионально-личностных характеристик будущего специалиста не может быть сведено к его учебно-профессиональной деятельности лишь в рамках занятий соответствующего спецкурса и т. д.. Подобные задачи могут быть успешно решены только в условиях реализации соответствующих подходов к моделированию содержания и технологии большинства учебных занятий, а также производственной практики и воспитательной работы [1].

В нашей работе основой для реализации диалоговой стратегии выступила концепция знаково-контекстного обучения, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности (А. А. Вербицкий, 1991) [3].

По нашему мнению, задачи личностного принятия гуманистического содержания профессионально-ценностных ориентаций, развития кооперативных умений, социальных навыков продуктивного взаимодействия требует организации такой учебно-профессиональной деятельности, при которой студенты попеременно находились бы в роли субъектов и объектов «профессионального воздействия» по отношению друг к другу, способствуя накоплению продолжительного осмысленного личностного опыта по организации диалогового взаимодействия и, как следствие, становлению устойчивой личностной структуры.

Как уже отмечалось выше, между профессиональной несамостоятельностью и функциональной готовностью к профессиональной деятельности лежит область квазипрофессиональной (т. е. подобной профессиональной, совпадающей с ней структурно и содержательно) деятельности, именно в пространстве которой будущий специалист нуждается в сокурснике больше всего. Только в обществе с ним он имеет возможность практиковать атрибуты профессиональной деятельности в условиях субъект-субъектного партнерства, раскрывающего перед студентом идеи, ценности, смыслы, а главное, практику равноправного развивающего взаимодействия, облегчая начало осмысленного, профессионального движения к принятию познавательной, нравственной, коммуникативной позиции другого, способности уважать другую точку зрения и координировать свои действия с ней, актуализации, проверке на практике, личностному принятию и закреплению гуманистических профессионально-ценностных ориентаций.

Таким образом, в случае принятия будущим специалистом задачи формирования профессионально-ценностных ориентаций, развития кооперативных умений в качестве личностно значимого мотива, стержневой акси-

ологической цели собственного образования объективно любое занятие в профессиональной школе может быть выстроено и организовано в режиме тренинга совместного действия по выращиванию умений субъектов выстраивать совместные кооперативные учебно-профессиональные действия.

На этапе активной коррекции аксиологических профессионально-личностных характеристик будущих специалистов важным представляется способствование накоплению адекватного личностного опыта будущими специалистами в рамках учебно-профессиональной деятельности, переводу гуманистических ценностей из состояния «хорошо и значимо для профессии, для общества в целом» в «хорошо и лично значимо для меня». Только продолжительное деятельностное апробирование, опредмечивание ценностей диалогового межличностного взаимодействия в собственной практике позволяют будущим специалистам преодолеть восприятие феноменов «гуманизм», «внимание и сопереживание к Другому», «равноправный диалог» и т. д. лишь как абстрактно привлекательных характеристик [5].

Поэтому в нашей экспериментальной работе мы стремились к превращению занятий практикума «Кооперативный стиль профессиональной деятельности», а также базовых спецпредметов в пространство для систематического тренинга совместного действия. При этом продуктивным представляется тренинг решения всех трех задач квазипрофессионального диалога – информативно-коммуникативной, рационально-интерактивной и перцептивно-экспрессивной, но с обязательным культивированием смысловых (для чего? ради кого?) и ценностных (какие содержание и способы общения являются наиболее продуктивным для партнера, для меня, для лучшего решения широких профессиональных задач) аспектов организации профессионального взаимодействия [2; 4; 6].

Примерное содержание обеих сторон учебно-профессиональных действий будущих специалистов в рамках тренингов совместного действия можно свести в отдельную таблицу.

Содержание тренинга совместного действия

Интеллектуально-операциональная сторона тренинга	Эмоционально-ценностная сторона тренинга	Кооперативная сторона тренинга
1	2	3
<i>Мыслительная задача</i>	<i>Смыслотворческая задача</i>	<i>Когнитивно-кооперативная задача</i>

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> – ознакомление с полученной учебной информацией; – выделение состава и структуры основных элементов содержания, связей между ними, порядка их введения в «текст»; – расчленение целостного смыслового содержания на элементы на основе значений конкретных смысловых блоков 	<ul style="list-style-type: none"> – выделение в полученной информации аксиологических аспектов; – осознание целе-средственного (ради чего) наполнения содержания информации и предстоящей ее трансляции; – поиск в содержании уникальных личностных смыслов, позволяющих максимально задействовать личностный и профессиональный потенциал 	<ul style="list-style-type: none"> – ориентация уровня сложности полученной учебной информации на интеллектуальные особенности конкретного партнера (партнеров), степень его информированности в данной теме; – первоначальное соотнесение структуры учебного материала с познавательными, коммуникативными и др. возможностями партнера (группы)
<p><i>Рационально-экспрессивная задача</i></p>	<p><i>Ценностно-ориентирующая задача</i></p>	<p><i>Перцептивно-кооперативная задача</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> – выбор, моделирование и актуализация целостной схемы высказывания с опорой на семантические и синтаксические схемы; – выбор или моделирование максимально продуктивных способов предъявления содержания, паралингвистических коммуникативных средств, их координация с содержательной стороной модели высказывания; – прогностическая рефлексия (соотнесение степени готовности субъекта и планируемых задач) 	<ul style="list-style-type: none"> – актуализация ценностных оснований, точки отсчета при выборе направления качества собственных действий (критериев качества обработки содержания, выбора способов, средств ее трансляции, оценки результативности); – аксиологическая оценка выбранных или смоделированных способов предъявления, при необходимости их коррекция в соответствии с лично принятыми профессиональными ценностями 	<ul style="list-style-type: none"> – прогнозирование адекватности подготовленного содержания учебной информации, способов и средств ее предъявления актуальной системе профессиональных ценностей партнера (группы); – анализ соответствия содержания и способов учебного взаимодействия интеллектуальному, психофизиологическому, эмоциональному состоянию партнера (группы); – достижение ценностно-ориентационного и эмоционального единства всех участников

1	2	3
Коммуникативная задача	Эмоционально-мотивирующая задача	Интерактивно-кооперативная задача
<ul style="list-style-type: none"> – постановка коммуникативных задач (проинформировать, сообщить, объяснить, убедить и т. д.); – реализация коммуникативных задач; – диагностика результатов коммуникации; – ретроспективная рефлексия (соотнесение результатов коммуникации с ее задачами). 	<ul style="list-style-type: none"> – актуализация смыслообразующего мотива коллективной профессиональной деятельности (стимулирование личного роста партнера, культивирование его индивидуальности); – рефлексия и эмоциональное закрепление гуманистического содержания осуществленного квазипрофессионального взаимодействия. 	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика и анализ актуального состояния партнера и соотнесение с ним собственной познавательной деятельности и коммуникативного поведения; – отработка навыков организации коллективной деятельности, управления совместными действиями, эмоционального их подкрепления (искренность, уважение, забота, ответственность, терпимость); – совместная рефлексия результатов коллективной деятельности.

В случае правильной инструментовки занятий ценностно-смысловая, эмоциональная, интерактивная сторона тренинга совместного действия дает студентам возможность прочувствовать специфику профессиональной деятельности, способствуя выделению в структуре профессиональной деятельности трех предметов: 1) предмет труда как повод для взаимодействия; 2) потребности, интересы, личностные характеристики партнера; 3) актуальные предметные и социально-психологические условия их квазипрофессионального взаимодействия (эмоционально-психологический фон общения, его структура и динамика, содержание коммуникативных средств, способы их актуализации и т. д.).

В этом случае структура квазипрофессиональной деятельности будущего специалиста начинает в большой мере соответствовать структуре профессиональной. Итогом такого общения должны стать: 1) обоюдоприемлимый итог профессиональной интеракции (взаимодействия) – решение производственной задачи на эмоционально комфортном психологическом фоне, предоставление профессиональной консультации и т. д. (предметный аспект общения), 2) в случае необходимости тактичная коррекция, изменение психологического состояния, позиции партнера на социально позитивные (социально-психологический аспект общения).

Содержание и формы взаимодействия студентов в рамках тренинга совместного действия могут соответствовать структуре типовых профессио-

нально-коммуникативных ситуаций, наиболее часто возникающих в рамках профессиональной деятельности. Например:

- первая встреча с трудовым коллективом, профессионально-личностная самопрезентация;
- разрешение конфликтной ситуации в коллективе;
- форс-мажорные обстоятельства на производстве;
- нарушение трудовой дисциплины в коллективе;
- ситуация «групповой поруки» после подобного нарушения;
- публичное определение «коэффициента трудового участия» для каждого члена бригады;
- целенаправленное создание напряженного эмоционального климата авторитарным руководителем;
- отношения «дедовщины» в трудовом коллективе;
- объяснение после вынужденного прогула;
- указание коллеге на недопустимость халатного отношения к своим обязанностям;
- разбор случая грубого нарушения техники безопасности и др.

Целью интеракции будущих специалистов выступает перевод ситуации в позитивное, созидательное русло, коммуникативного конфликта в содержательный, освоение диалогового стиля «переговоров» («жесткий», требовательный стиль по отношению к проблеме и «мягкий», уважительный – по отношению к партнеру по общению).

Библиографический список

1. **Асадуллин, Р. М.** Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности: [Текст] / Р. М. Асадуллин: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 358 с.
2. **Бородай, С. А.** Формирование коммуникативных умений и навыков у студентов экономических специальностей: [Текст] / С. А. Бородай: Автореф. ... канд. дис. – Чебоксары, 2004. – 24 с.
3. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. **Сидоренко, Г. А.** Формирование деловых коммуникативных умений в процессе подготовки студентов технических вузов: [Текст] / Г. А. Сидоренко: Автореф. ... канд. дис. – Тольятти, 2001. – 22 с.
5. **Никандров, Н. Д.** Россия: ценности общества на рубеже XXI века. [Текст] / Н. Д. Никандров. – М.: Пед. общество России, 1997. – 140 с.
6. **Павицкая, З. И.** Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: [Текст] / З. И. Павицкая: Автореф. канд. ... дис. – Казань, 1999. – 21 с.

Т. В. Багрий

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Деятельность специалиста характеризует не только то, *что* он будет делать, но и *как* он будет это делать, *какие* ему потребуются качества для выполнения той или иной работы. Осмысленно применять комплекс профессиональных знаний, умений и способов профессиональной деятельности в дальнейшей жизни позволяют ключевые компетенции.

В свою очередь перечень ключевых компетенций различными учёными трактуется по-разному. К списку ключевых компетенций работодатели добавляют свои требования. Анализируя компетентностную модель будущего специалиста и рассматривая различные точки зрения на эту проблему, мы предполагаем, что можно сформировать из ключевых компетенций группу *экспертных компетенций*, которые в синтезе образуют экспертную компетентность будущего специалиста.

В понятие «экспертная компетентность» мы вкладываем комплекс компетенций – умение вычленять проблему, производить анализ ситуации (проводить экспертизу), принимать решение и нести за него ответственность. Именно такие умения понадобятся будущим специалистам в современных условиях:

- умение идентифицировать проблему;
- умение анализировать проблемную ситуацию, т. е. выявлять факторы, влияющие на процесс решения и учитывать факторы, которые на первый взгляд могут показаться малозначительными;
- умение проводить экспертизу своим знаниям по данному вопросу и осуществлять поиск дополнительной информации по предметному полю данной проблемы;
- умение структурировать полученную информацию, т. е. строить концептуальную и функциональную структуру предметной области с входными и выходными факторами;
- умение принимать решение на основе полученной стройной системы (знаний, факторов, связей и т. п.);
- готовность нести ответственность за принятое решение;

Анализируя эти компетенции и опираясь на работу [3] можно выделить четыре уровня сформированности экспертной компетентности:

бессознательная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, бессознательная компетентность.

Применительно к нашему случаю это можно представить на рис. 1.

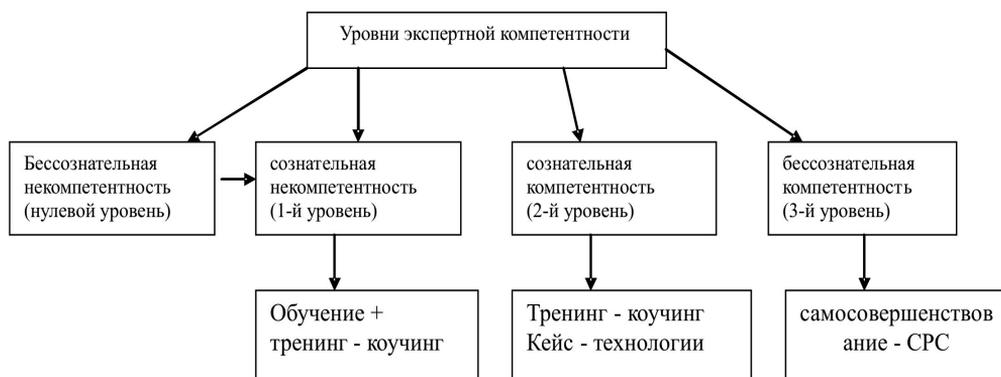


Рис. 1. Уровни экспертной компетентности

Для определения уровня сформированности экспертной компетенции студентам предлагается заполнить карту (см. табл. 1) «Экспертные компетенции будущего специалиста». К этой карте студенту выдаётся руководство к заполнению, в котором определяются используемые понятия, приводятся определения, а также практические примеры и описываются критерии, по которым выставляются баллы. Всё это помогает студенту определить, на каком уровне он находится и самому выбрать стратегию развития экспертных компетенций (см. рис. 1).

Таблица 1

Экспертные компетенции будущего специалиста

Уровни	0		Уровень1			Уровень2			Уровень3		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Баллы	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Идентификация проблемы, анализ ситуации											
Извлечение знаний											
Структурирование знаний											
Концептуализация знаний											
Функциональная структура предметной области											
Принятие решения											

----- Начальный уровень ЭК

----- Планируемый уровень ЭК

При заполнении карты экспертной компетенции, даже получив низкий (нулевой) результат, студент из бессознательной некомпетентности [3] переходит в осознанную некомпетентность. Для перехода в осознанную компетентность необходимо пройти обучение, которое проходит в рамках преподавания дисциплины СИиКТ. В качестве методов обучения используется коучинг – тренинг или кейс – технология. Коучинг предполагает развивающее консультирование. Использование только аудиторных занятий не позволяет закрепить навык на должном уровне, обучение продолжается в рамках СРС (см. рис. 1).

Для развития навыков и умений в области экспертных компетенций предлагается технология формирования экспертной компетентности.

Рассмотрим эту технологию на примере проектирования экспертной системы* в курсе «Современные информационные и коммуникационные технологии».

Студентам выдаётся техническое задание – например – «Приближается время отдыха, как вы его проведёте?»

Рассмотрим технологию формирования экспертных компетенций на данном примере. На первом этапе технологии формирования экспертных компетенций необходимо идентифицировать проблему, произвести анализ проблемной ситуации. Обнаружить противоречия (с помощью ментальной карты, произвести учёт всех факторов, связей, добавить познавательных задач и вопросов).

Ментальные карты [5; 6], разработанные английским психологом Тони Бьюзен – это инструмент, позволяющий:

- эффективно структурировать и обрабатывать информацию;
- мыслить, используя творческий и интеллектуальный потенциал.

В основу создания ментальных карт положена методика радиантного мышления в графической форме. В свою очередь, радиантное мышление (от «радиант» – «точка небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями»).

Правила создания ментальных карт достаточно просты и студенты, опираясь на них, составляют свою ментальную карту.

Основные правила:

- информацию представляют в виде схемы;
- в центре схемы располагают главное понятие или главную идею;
- от неё ответвляются понятия / идеи более конкретного характера (темы);

* Под экспертной системой понимается программа, которая оперирует по заранее известному алгоритму информацией, представляющей знания эксперта в определённой предметной области, выраженные в форме, удобной для использования на компьютере, с целью выработки рекомендаций по решению задач или проблем, поставленных перед пользователем.

- в свою очередь они разветвляются на понятия / идеи более конкретного характера (подтемы);
- процесс продолжают до достижения требуемой детализации;
- при прорисовке схемы рекомендовано использовать разные цвета, различные формы и виды элементов.

Полученную ментальную карту можно назвать семантической схемой (сетью) и дальше работать с ней (см. рис. 2).

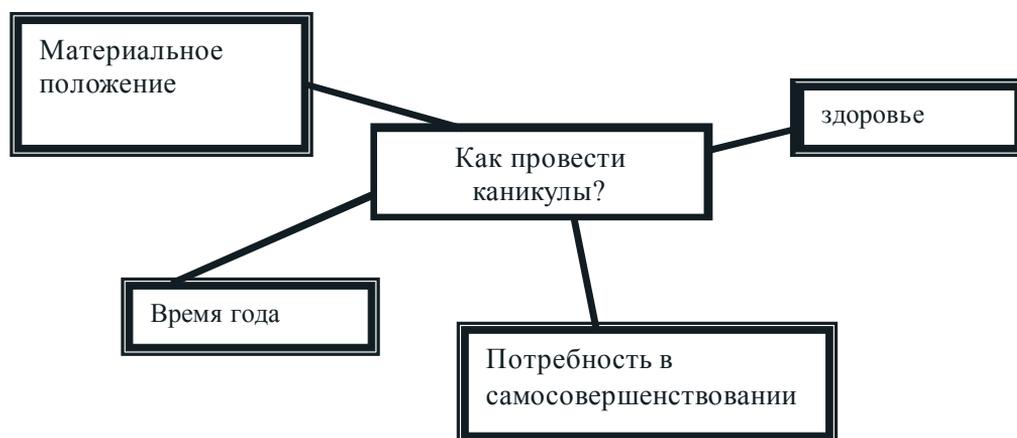


Рис. 2. Семантическая схема проблемы – “Как провести каникулы?”

Получение полного представления о предметной области – поиск недостающей информации (как оценить уровень материального положения; как определить время года – длительность, сезон) – извлечение знаний – 2-й этап.

На третьем этапе выявляется структура полученных знаний о предметной области, т. е. определяются:

- терминология;
- список основных понятий и их атрибутов;
- отношения между понятиями;
- структура входной и выходной информации;
- стратегия принятия решений;
- ограничение стратегий и т. д.

Концептуализация знаний – разработка неформального описания знаний о предметной области в виде графа, таблицы, диаграммы или текста, которые отражают основные концепции и взаимосвязи между понятиями предметной области.

Такое описание называется *полем знаний*.

Студенты, используя краткий алгоритм формирования концептуальной структуры, проверяют и дополняют свою схему:

1. определяют входные понятия или факторы, от которых зависит результат работы системы;
2. устанавливают промежуточные понятия, участвующие в рассуждениях, если они есть;
3. для всех понятий находят обобщающие и уточняющие понятия, т. е. устанавливают иерархии понятий;
4. для объектов, участвующих в рассуждениях, определяют свойства и их значения.
5. пытаются определить другие связи и всё в целом отобразить графически.
6. определяют весь спектр результирующих понятий или выходов системы;
7. после анализа структуры и её дополнения может возникнуть необходимость повторить пункты 1–6.

Создаём концептуальную структуру предметной области (см. рис. 3).

На следующем этапе студенты создают функциональную структуру предметной области, которая отражает модель рассуждений и принятия решений.

Представить функциональную структуру можно в виде таблицы, графа или предложений на естественном языке. Наглядные формы предпочтительны.

Например:

Правило 1: «Если потребность в самосовершенствовании высокая и материальное положение от 10–50 тысяч рублей то по степени уверенности: курсы – 7; занятия с репетитором – 8; самоподготовка – 6; стажировка – 8; путешествие – 7; хобби – 6;»

Таким образом, пишутся все правила, которые вносятся в инструментальную оболочку EXSYS*.

1. вводятся входные /выходные данные;
2. устанавливают промежуточные переменные, участвующие в логических правилах вывода;
3. для переменных, участвующих в выводах, определяют свойства и их значения;
4. определение правил логического вывода;
5. тестирование / если не работает, то вначале проверяют правила логического вывода, затем следует проверка правильности ввода входных, выходных данных и возвращение на этап проектирования ЭС.

* Программный продукт компании EXSYS предназначенный для построения экспертных систем.

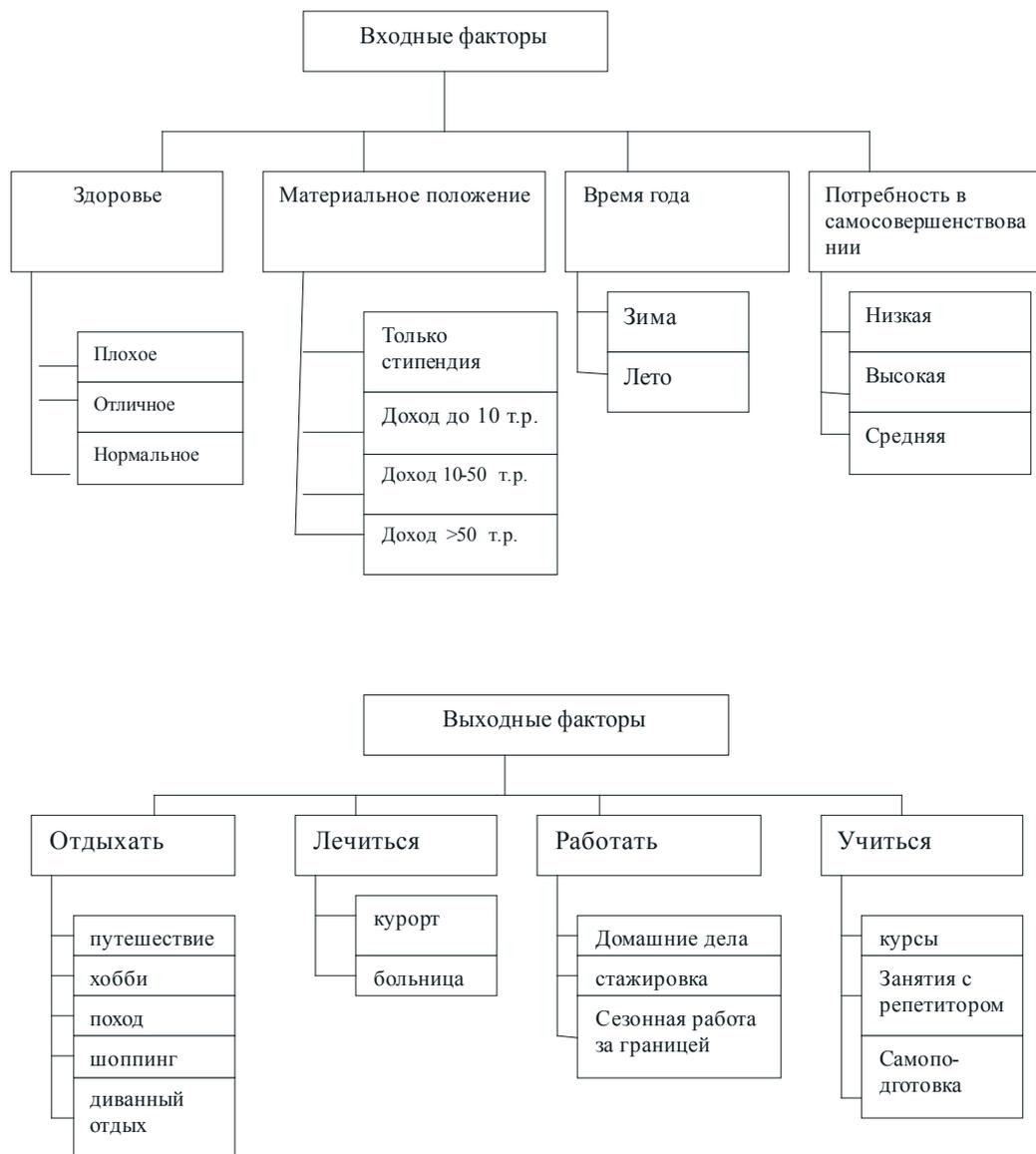


Рис. 3. Концептуальная структура предметной области – «Как провести каникулы?»

В инструментальной оболочке ExSys предусмотрена возможность автоматического тестирования на наличие всевозможных ошибок. Если тестирование систематическое, ExSys проверит каждую переменную в заданном диапазоне. Для просмотра детальной информации ExSys построит диаграмму дерева решений. Диаграмма дерева показывает структуру базы знаний, изображая схематически входы и выходы.

Заключение

Каждый этап технологии формирования экспертной компетенции оканчивается рефлексией и заполнением карты «Экспертных компетенций».

Во время обучения студенты под руководством преподавателя решают предметные задачи (используя технологию формирования экспертных компетенций) по современным информационным и коммуникационным технологиям, выступая с публичным докладом (с идентификацией проблемы, анализом ситуации и обоснованием своего решения), обеспечивая тем самым выполнение содержательной цели дисциплины СИиКТ – подготовка компетентного специалиста, способного к экспертизе и выбору программного обеспечения, коммуникационных устройств, телекоммуникационного оборудования и эффективного применения их в своей профессиональной и социальной деятельности.

Применение данной технологии только на дисциплине СИиКТ конечно недостаточно, необходимо её использовать и на других дисциплинах, особенно в рамках цикла ЕН (естественно – научного цикла), расширяя междисциплинарные связи.

Анализ изученной литературы, практики работы ВУЗов и общеобразовательных школ показывает, что выпускники постоянно сталкиваются с экспертными проблемами, как на работе, так и в повседневной жизни. Им не всегда удаётся с ними справиться: не хватает знаний, умений, жизненного опыта. Предлагаемая в данной статье технология формирования экспертной компетентности позволяет развить у студентов экспертные компетенции.

Специалист, обладающий экспертной компетентностью на уровне бесознательной компетентности, всегда будет успешен в любой профессиональной и социальной деятельности.

Библиографический список

1. **Построение** экспертных систем [Текст] / под ред. Ф. Хейес – Рота, Д. Уотермана, Д. Лената. – М.: Мир, 1987.
2. **Информатика** [Текст] / Под ред. Н. В. Макаровой – изд. Финансы и статистика. – М.: 2006. – 765 с.
3. **Торп, С., Клиффорд, Дж.** Коучинг: руководство для тренера и менеджера. [Текст] / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб.: «Питер», 2004. – С. 26–27.
4. **Красоткин, А.** Технологии прорыва [Текст] / А. Красоткин / Мир ПК ноябрь 2006. – С. 58–62.
5. **Чернов, С. А.** Формирование научного мировоззрения учащихся на основе моделирования когнитивных репрезентативных структур восприятия информации. [Текст] / С. А. Чернов / Информатика и образование. – 2007. – № 2 – С. 24–25

Т. П. Пушкарева

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Глубокое реформирование высшего образования, вызванное к жизни социально-экономическими и государственно-политическими преобразованиями, постоянный рост объема информации, увеличение количества изучаемых дисциплин при стабильных сроках обучения в вузах, поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем.

Ключевыми из них являются перевод подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям, с учетом многоуровневой структуры высшего образования России, в строгом соответствии с нормативными актами; повышение фундаментальности образования, его гуманизация и гуманитаризация в сочетании с усилением практической направленности; интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств обучения, четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения; информатизация образования, основанная на творческом внедрении современных информационных технологий обучения.

Основная задача современного образования – это интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания. В решении этой задачи немалую роль играет переход к личностно-ориентированной модели обучения, которая направлена на раскрытие индивидуальных способностей человека. Поэтому все большее значение в образовании приобретают нелинейные технологии, которые наилучшим образом воплощают следующие принципы личностно-ориентированного обучения:

- принцип определения обучаемого как активного субъекта познания;
- принцип социализации обучаемого;
- принцип ориентации на саморазвитие, самообучение, самообразование обучаемого;
- принцип учета индивидуальных психофизиологических особенностей обучаемого.

Бурное развитие информационных технологий и их внедрение в образовательную среду предоставляет широкий спектр средств для создания

нелинейных обучающих систем, что открывает новые перспективы как для дистанционного образования и самообразования, так и для традиционных форм обучения.

Следует отметить, что личностно-ориентированное обучение, нелинейные технологии в системе открытого образования, дистанционная форма обучения являются перспективными направлениями в образовании. На данный момент ощущается недостаток в качественных комплексных и законченных разработках в этой сфере.

Хотя отечественная практика дистанционного обучения, особенно с использованием компьютерных сетей, пока бедна, но уже сейчас можно сделать вывод, что дистанционный учебный курс нельзя получить, просто переведя в компьютерную форму учебные материалы традиционного очного обучения. Простой перенос основных форм и методов традиционного обучения в дистанционный вариант мало эффективен из-за их несоответствия новейшим телекоммуникационным средствам. Поэтому одной из важнейших задач сегодня является разработка специальных педагогических технологий дистанционного обучения математике студентов нематематических специальностей.

Реальный процесс математической подготовки в условиях дистанционного образования не обеспечивает в полной мере качественного достижения основных профессиональных образовательных целей и выполнения требований к педагогическим процессам фундаментальной подготовки специалистов, т. к. обнаруживается главное противоречие – между объективной потребностью в расширении возможностей получения дистанционной математической подготовки и ранее сложившимися формами обучения, ориентированными на одноуровневое однопрофильное образование.

В настоящее время в высших учебных заведениях, готовящих специалистов различных направлений и специальностей, дисциплина «математика» изучается по одинаковой программе на основе единого институтского цикла, общего для всех факультетов, независимо от будущей специальности студента. Однако именно от будущей специальности студента зависит содержание и объем курса математики, отбор математических понятий, общность и детализация изложения материала, подбор примеров, иллюстрирующих применение изучаемых математических понятий и методов к решению профильных задач.

Поэтому важное место при разработке методической системы обучения математике студентов нематематических специальностей, в частности, химиков занимает вопрос отбора содержания.

В соответствии с Законом Российской Федерации об образовании (ст. 7) в нашей стране вводятся образовательные стандарты. Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал

и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижении этого идеала.

Стандарт образования является федеральным нормативным документом, в обязательном порядке определяющим:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников школы.

Он призван обеспечить студентам равные возможности для получения образования, стимулировать достижение каждым из них более высокого результата и на этой основе индивидуализировать обучение. Но государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение содержания дисциплин сверх этой нормы находится в компетенции регионов и образовательных учреждений. И это дает возможность на основе стандарта образования составлять разнообразные учебные программы по конкретным дисциплинам, в частности, по математике.

Главным признаком меры отбора источников содержания и непосредственным инструментом определения конкретного наполнения содержания учебного материала выступают критерии. Общедидактическую систему критериев отбора содержания образования разрабатывали Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер [1; 2], М. Н. Скаткин [3]:

– Критерий целостного отражения в содержании школьного образования задач формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического сообщества, предусматривающий выделение типичных аспектных проблем тех областей знаний, которые изучаются в школе, и методов наук, важных с общеобразовательной точки зрения и доступных учащимся.

– Критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям учащихся.

– Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данной дисциплины.

– Критерий соответствия содержания имеющейся учебно – методической и материальной базе образовательного учреждения.

– Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин. В учебные предметы следует включать важные в общеобразовательном отношении общенаучные знания о знаниях: что такое определение, научный факт, теория, концепция, процесс и др.

Однако, учитывая особенности преподавания математики студентам нематематических факультетов, хотелось бы добавить еще один – критерий профильной направленности математического содержания.

Поэтому становится очевидной необходимостью в дифференцированном подходе к изучению математики студентами различных специальностей [4]. Более подробно следует изучать те разделы математики, на которых базируются профильные дисциплины. И, наоборот, направления математики, которые не используются при изучении специальных дисциплин, могут быть рассмотрены на общеобразовательном уровне в виде самостоятельной работы студентов. Такое изменение в структуре, содержании и организации преподавания математики позволит эффективно использовать постоянно сокращающееся, отведенное на изучение математики, количество часов и более полно учитывать интересы и способности студентов [5].

Анализ различных учебных программ и имеющихся учебников по математике выявил такие проблемы обучения данной дисциплине студентов химического факультета, как :

- недостаточность учебников по математике, соответствующих потребностям будущей профессиональной деятельности студентов;
- низкий уровень математической подготовки выпускников средней школы, выбравших химию будущей специальностью;
- сокращение количества часов, выделяемых на изучение дисциплины математика на нематематических факультетах;
- несогласованность и низкий уровень сотрудничества между кафедрами общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Одной из наиболее существенных причин рассматриваемой ситуации, с нашей точки зрения, является нестрогое соблюдение дидактических принципов: при отборе и организации содержания дисциплины математика для студентов химического факультета педагогического вуза нарушаются, в той или иной степени, все дидактические принципы, а значит курс математики не может адекватно выполнять свои цели.

К решению проблемы разрыва между содержанием курса математики и потребностями учебного процесса при подготовке специалистов – учителей химии следует подходить системно, охватывая основные стороны решаемой проблемы и учитывая определенные ограничения, которые обусловлены конкретным типом учебного заведения. Так, целесообразно решать эту проблему одновременно с проблемой построения и организации всего учебного плана и, вообще, всей дидактической системы, включая все аспекты методики преподавания математики для данной специальности (цели, методы, организационные формы, средства обучения и диагностику обученности). Такая трудоемкая и ответственная работа, безусловно, должна быть осуществлена междисциплинарным и высоко квалифицированным коллективом.

Чтобы профессиональное образование стало междисциплинарным [6], необходимо, чтобы учебные планы перестали быть механической смесью предметов и объединились в одно целое с единой общей целью. При построении содержания учебного процесса необходимо

учитывать знания, ориентированные на практику, развивая у будущих учителей химии способность воплощать эти знания на деле. Кроме привития практических знаний и умений, необходимо создание благоприятных условий для формирования у студентов способностей коммуникации, творческого и критического анализа. Отсюда следует необходимость сильной базовой подготовки, понимая под этим присутствие значительного фундаментального компонента при подготовке специалистов.

Таким образом, важнейшей составляющей образовательной политики должна стать концепция фундаментальности, согласно которой приоритетом системы образования являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Проведенное исследование различных программ по математике в учебных заведениях различной профессиональной направленности, а также в Красноярском государственном педагогическом университете для разных факультетов показал отсутствие единого подхода к определению содержания курса, во-первых, и отсутствие различий в содержании дисциплины математика для студентов разных специальностей, во-вторых.

Таким образом, основная задача заключается в разработке метода отбора и построения математического содержания для студентов нематематических специальностей таким образом, чтобы в содержании данной дисциплины реализовались полностью как общие дидактические, так и частнометодические принципы.

Построение технологии отбора содержания дает ответ на вопрос, чему обучать студентов. Очевидно, что далее возникают вопросы, «как» давать материал и «сколько»?

Одним из важнейших требований к организации образовательного процесса по-прежнему остается принцип целостности. Причиной неудач многих попыток совершенствования образовательного процесса является локальный подход, когда за отдельными элементами, частями теряется целое. В содержательном отношении целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования накопленного опыта знаний; знаний способов действия; умений и навыков; опыта творческой деятельности.

Реальным способом преодоления фрагментарности образования и обеспечения его условности может стать проективное образование [7], в котором его субъектом становится сам учащийся. Учащийся, студент в таком случае сам проектирует направление своей жизнедеятельности. Такое образование получило название проективное. Проектное образование предполагает

формирование образовательной среды в соответствии с запросами обучающегося, задачами, которые он ставит перед собой в соответствии с лучшими образовательными потребностями.

К основным принципам проективных образовательных систем относятся:

- Открытая архитектура
- Рекурсивное проектирование системы – предполагает проектирование новых и отдельных его компонент.
- Информационной открытости.
- Простота и прозрачность.
- Свободный, но ответственный доступ участия в разработке системы (персональная ответственность) – каждый может стать участником коллектива разработчиков.

Особенность проективного образования заключается в том, что его основной единицей становятся не учебные задачи, задания, а имеющие для студента личностный смысл проблемы, которые являются жизненно реальными и, поэтому, актуальными для учащихся.

Проективное образование выступает как форма непрерывного образования личности. Оно называется проективным не потому, что использует проект как метод обучения, а потому, что само является средством создания и реализации какого-либо проекта, имеющего жизненный, а не просто учебный смысл для обучающегося.

Первое, что отличает проективное образование от традиционного – потеря преподавателем ведущей роли: учащийся становится подлинным субъектом процесса образования, он сам отбирает нужную ему информацию, сам определяет ее необходимость, исходя из замысла проекта. Преподаватель может лишь помочь ему в этом.

Второе: в проективном образовании нарушается главное условие традиционно понимаемого образования – наличие “готовых” знаний, подлежащих усвоению. В проективном образовании знания могут носить случайный, несистематизированный характер, могут быть неистинными и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости – дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свой проект, свое представление о мире. Следовательно, основным элементом учебного процесса становится не знание, а информация.

Третью особенность проективного образования можно определить как возможность развития способности учащегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, т. е. использовать не только завершённые знания, но и полуфабрикат, каким зачастую является информация.

В связи с этим важно подчеркнуть значение проективного образования для преодоления мирового кризиса образования. Трудности, переживаемые не только российским образованием, в значительной степени объясняются тем, что традиционные формы обучения теряют свою эффективность; преподаватель, а с ним и готовые знания, носителем которых он является, теряют былой авторитет, основанный на представлении о вековой мудрости, которую они выражают. Учащийся все чаще относится к передаваемым знаниям как к информации, сомневаясь в их достоверности и необходимости. Вот почему проективное образование, способствующее превращению не только знаний в информацию, но и обратному превращению информации в знания, может стать условием развития культуры информационного общества.

Проектирование – это самостоятельная работа студентов, основной целью которой является развитие и закрепление теоретических знаний и расчетно-графических навыков при решении практических проблем с использованием последних достижений науки и техники, в том числе и новых информационных технологий.

Для получения нужного эффекта от применения проективной технологии в учебном процессе необходимо правильно организовать самостоятельную работу студентов (СРС).

Проведенный анализ профессиональных программ, квалификационных характеристик и требований к современному специалисту показал, что на организацию СРС существенно влияют два фактора:

1. Инициативная позиция преподавателя. Она включает в себя высокий уровень педагогического мышления и его критичность; способность и стремление к проблемному обучению и умению вести диалог со студентом; стремление к обоснованию своих взглядов; способность к доброжелательной оценке знаний учащихся и к самооценке своей преподавательской деятельности.

Основной задачей преподавателя является, прежде всего, создание дидактических и психологических условий для возникновения и развития у студентов самой потребности в самообразовании, стремления к активности и самостоятельности в этом процессе.

Он создает обучающую среду, определяет структуру и логику интеллектуальных

отношений и общения, предлагает гибкие и варианты программы при единой линии научного познания, практические задания на сравнение и рефлексию, опытно-экспериментальную работу, решение задач нового класса, сопоставление разных точек зрения на одно и то же явление и т. д.

2. Эффект от СРС можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Как известно, СРС в зависимости от места и времени ее проведения, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами делится на следующие виды [8]:

– внеаудиторная СРС (изучение теоретического материала, не рассматриваемого на лекциях, но обязательного для изучения; выполнение домашних заданий учебного и творческого характера);

– СРС во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров и т. п.)

– Очевидно, что границы между видами СРС достаточно размыты, а сами виды работ пересекаются, поэтому наибольший эффект даст не оптимизация отдельных видов работ, а комплексное решение вопроса, т. е. создание модели системы организации СРС.

Первой задачей при организации (СРС) является обеспечение мотивации изучения математики, в том числе и самостоятельного изучения. С нашей точки зрения, наилучшим решением этой проблемы является использование технологии контекстного обучения предметного направления. Интеграция математики с химией позволяет ликвидировать формализм в обучении, оторванность материала математики от практики, будущей профессии. Из-за оторванности математики от других дисциплин теряется познавательный интерес к этому предмету, снижается уровень усвоения материала, так как математика для многих является самым нелюбимым предметом, ассоциируется с постоянной зубрежкой материала, смысл которого очень смутно осознается студентами. На этом этапе преподаватель стремится создать условия для индивидуально-творческой деятельности с учетом сформированных интересов. При этом он проводит индивидуально-дифференцированную работу со студентами с учетом их опыта отношений, способов мышления, ценностных ориентаций.

Второй вопрос – организация внеаудиторной СРС для изучения теоретического материала, не рассматриваемого на лекциях.

Предлагается решить этот вопрос через использование проектно-исследовательской деятельности, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему. Проектно-исследовательская деятельность осуществляется по определенной схеме, начиная с выбора темы проекта и заканчивая представлением результатов исследования в виде докладов, презентаций, web-сайтов и т. п. во время лекции. Темы проектов студенты выбирают из предложенного списка в зависимости от их заинтересованности в какой-то области знаний, связанной с будущей профессией. Все темы разбиты на три группы по уровню сложности. Каждый студент может выбрать тему проекта любой сложности. Перед выполнением задачи преподаватель проводит инструктаж

по выполнению задания, который включает цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам. Контекстная технология обеспечивает мотивацию изучения математики. А проектно-исследовательская деятельность повышает уровень заинтересованности и качество усвоения материала.

В качестве контроля знаний, приобретенных в процессе внеаудиторной СРС, выступает ответ на основополагающий вопрос, который формулируется совместно с преподавателем при постановке задачи и электронное тестирование. Основополагающим является вопрос, затрагивающий ключевые идеи изучаемой дисциплины, и на который нельзя ответить одним предложением. Чтобы достичь глубокого понимания сути темы, необходимо использовать неординарные и многослойные вопросы, отражающие богатство и сложность изучаемого предмета. Для оценки результатов работы используются созданные и представленные студентам на предварительном этапе критерии оценивания проектов.

Не менее важную роль играет организация СРС на практических занятиях. На данном этапе предлагается использовать работу в группах, а именно индивидуально-групповую работу. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов студентов, их интеллектуального развития, но и нравственного. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе.

Студенты разбиваются на две-три группы по уровню знаний по результатам проведенного тестирования. Каждой группе предлагается список задач соответствующего уровня для решения. В связи с этим построена база проблемных задач профильного направления, решение которых требует знания определенных разделов математики. Одну часть семинара каждый решает задачи самостоятельно. Далее студенты объединяются в группы и обсуждают решения. Решивший задачу объясняет ее решение тем, кто не справился с этой задачей. За решение задачи студенту ставится один балл, за объяснение – 2. В конце изучения каждой темы баллы суммируются и происходят передвижки из одной группы в другую (либо в более сильную, либо – в слабую). Итоговая сумма баллов влияет на получения зачета по математике.

И завершающий этап организации СРС – осуществление контроля и самоконтроля. Самоконтроль поддерживает внимание и интерес, повышает активность памяти и мышления, позволяет студенту своевременно обнаружить и исправить допущенные ошибки. Для проведения самоконтроля студентам предлагаются компьютерные тесты, которые позволяют определить уровень своих знаний и при необходимости пройти их неоднократно для повышения уровня владения предметным материалом.

В заключение хотелось бы более подробно остановиться на предлагаемых в данной модели средствах, позволяющих организовать СРС более эффективно, а именно на компьютерных технологиях.

Организация самостоятельной деятельности обучаемых сегодня предполагает наличие гибкой системы, позволяющей приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому. В данной ситуации наиболее оптимальным способом такой организации СРС является активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При этом все большее значение приобретают информационные ресурсы, предоставляемые пользователю в режиме удаленного доступа, главным образом, через Интернет. Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новые возможности работы с информацией. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет позволяют активизировать когнитивную деятельность учащихся, порождают дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение.

Электронная форма представления образовательной информации является удобной альтернативой традиционным бумажным учебным материалам: учебникам, пособиям, журналам и т. д.

Для изучения нового и повторения пройденного материала студентам предлагается электронный учебник по математике, созданный специально для студентов факультета естествознания, и компьютерные тесты для самоконтроля.

Компьютерный учебник или электронный учебник представляет собой программное средство, позволяющее представить для изучения теоретический материал, организовать апробирование, тренаж и самостоятельную творческую работу, помогающее студентам и преподавателю оценить уровень знаний в определенной тематике, а также содержащее необходимую справочную информацию.

Главные преимущества электронной формы представления учебной информации для самостоятельной работы студентов – компактность, большие выразительные возможности в представлении учебного материала (видео, звук, динамические изображения – анимации, виртуальная реальность), интерактивность, низкая стоимость. Электронный учебник может интегрировать в себе возможности различных педагогических программных средств: обучающих программ, справочников, учебных баз данных, тренажеров, контролирующих программ.

Проведенные исследования существующих методик преподавания математики и присущих им противоречий показали необходимость создания методической системы открытого обучения математике студентов нематематических специальностей, в частности, отделения химии. Сравнительный анализ существующих подходов к отбору содержания дисциплины математика, а также методик обучения данной дисциплине позволил определить

критерий профильной направленности как основной при отборе содержания, а проективную технологию как наиболее перспективную.

Библиографический список

1. **Лернер, И. Я.** Содержание образования [Текст] / И. Я. Лернер // Педагогическая энциклопедия : В 2 т. – М.: – 1993–1999. – т. 2. – 349 с.
2. **Скаткин, М. Н.** Проблемы современной дидактики. Изд. 2-е, [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: – 1984. – 96 с.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности - новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. **Лебедева, И. А.** Методика отбора содержания обучения будущих учителей информатики конструированию компиляторов [Текст] / И. А. Лебедева // дис.канд. пед. наук. – СПб, – 1996. – 119 с.
5. **Волкова, О.** Компетентностный подход при проектировании образовательных программ [Текст] / О. Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 32–37.
6. **Бесценная В. В.** К вопросу о критериях отбора содержания профильного обучения [Текст] / В. В. Бесценная // Инновации в образовании. – 2006. № 5. – С. 85–86.
7. **Пак, Н. И.** Нелинейные технологии обучения в условиях информатизации [Текст] / Н. И. Пак. – Красноярск: РИО КГПУ, – 2004. – 221 с.
8. **Барышникова, З. А.** Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников [Текст] / З. А. Барышникова. – М.: – 2000. – 140 с.

УДК 378.14:681.142

В. В. Дымина

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Система образования, опираясь на компетентностный и личностно-ориентированный подходы, должна формировать личность, способную самообучаться, саморазвиваться, творить, работать в коллективе, отвечать за свои действия, компетентного специалиста в своей области деятельности. Чтобы подготовить специалиста, который будет востребован в современном обществе, необходимо строить процесс обучения, учитывая функции будущей профессии, составляющие структуру его профессиональной деятельности.

Категория «компетентность» выступает как результат воздействия системы образования на формирование личности будущего специалиста. Вопросы измерения, тестирования, ведения мониторинга нового результата остаются открытыми, так как содержание и объем понятия «компетентность» имеют неоднозначные формулировки.

Анализируя работы многих авторов, рассматривающих компетентностный подход в образовании (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Дж. Равен, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.), можно предположить, что в содержание понятия «компетентность» вкладывается смысл глаголов «готовность» и «способность», применять личностные качества человека, знания, умения, навыки, опыт для решения возникших задач в новой ситуации.

Можно выделить существенные признаки, встречающиеся в большинстве определений [10; 11; 12]:

- знания, осведомленность;
- опыт в какой либо области;
- подготовленность к определенному виду деятельности;
- личностные качества;
- значимость действия для человека (ценности);
- стиль поведения.

Понятие «компетентность» есть совокупность личностных качеств, знаний, умений, опыта человека, определяющих готовность решать поставленные задачи в определенной сфере деятельности.

Глаголы «готовность» и «способность» в категории «компетентность» мы будем рассматривать как синонимы, характеризующие состояние человека. В словаре С. И. Ожегова [9] готовность есть согласие сделать что-нибудь или состояние, при котором все сделано, все готово для совершения какого-нибудь действия.

Б. А. Душков [6] трактует готовность к действию как состояние мобилизации всех психофизических систем организма, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий.

Готовность к профессиональной деятельности, как оценка качества подготовки специалиста в новой парадигме образования привело к формулировке понятия «профессиональная компетентность».

«Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [2, с. 34].

Одним из теоретических вопросов педагогики является выявление ключевых, базовых и специальных компетентностей специалиста, которыми должны обладать выпускники учебных заведений. Совокупность этих ком-

петентностей и будет составлять содержание модели профессиональной деятельности будущего специалиста.

Профессиональная компетентность педагога также составляет совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей, которые характеризуют функционально-деятельностный компонент педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность многоаспектна, педагог выступает как субъект различных видов деятельности: воспитатель, предметник, методист, организатор, исследователь.

В центре нашего внимания методическая деятельность учителя. Методист – учитель, достигший высокого уровня педагогического мастерства и методической культуры, позволяющего ему осуществлять методическую работу в школе.

Методическая компетентность учителя информатики есть «теоретическая и практическая готовность будущего учителя к преподаванию непрерывного курса информатики в средней общеобразовательной школе на основе современных педагогических технологий обучения, способность к профессиональному росту и мобильности, развитию педагогических качеств в условиях информатизации образования» [7, с. 171].

М. П. Лапчик [7] выделяет в структуре методической компетентности учителя информатики предметную и метапредметную составляющие, где предметная состоит из предметно-ориентированной компетентности, метапредметная – профессионально-ориентированная компетентность. Мерой сформированности компонентов методической компетентности учителя информатики являются функциональные компоненты педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.

В. А. Адольф [1] под теоретической и практической готовностью к педагогической деятельности будущего учителя рассматривает совокупность умений ведущих компонентов теоретической и практической деятельности педагога.

К теоретическим компонентам деятельности автор относит конструктивную и гностическую деятельность, где оба вида деятельности предполагают сформированность аналитических, прогностических и проективных умений.

Практическая готовность выражается в проявлении организаторских и коммуникативных умений.

Выделим показатели функциональных компонентов, составляющих методическую компетентность учителя информатики: умение четко выражать свои цели и задачи перед учащимися; умение находить общий язык с учащимися, родителями, коллегами и др.; умение учитывать личностно-ценностные отношения участников разговора; владеть социально-психоло-

гическими приемами общения; умение передавать опыт и учиться у коллег; умение доказывать свою точку зрения; умения слышать и выслушивать собеседника; логически выстраивать свои мысли; знание психолого-педагогических теоретических основ; знание нормативных документов; знание учебно-методической литературы; знание программно-обучающих средств обучения; знание фундаментальных основ и методов науки информатики; знание социальной информатики; знание технических и программных средств; знание современных средств ИКТ-технологий; умение представить изучаемый материал учащимся значимым для их будущей деятельности; учитывать индивидуальные особенности учащихся при организации их учебной деятельности; умение распределять время; использовать ИКТ-технологии для организации различной деятельности учащихся; создание методических и дидактических материалов; умение видеть свои ошибки и фиксировать их; умение анализировать результаты деятельности и др.

На современном этапе развития системы образования пересматриваются профессиональные требования к методической компетентности учителя информатики в связи с влиянием на курс информатики (цели, задачи, содержание, результаты) непрерывного, дифференцированного подходов в системе обучения, с внедрением ИКТ и новых педагогических технологий в процесс обучения.

Новые требования, предъявляемые к учителю информатики, должны отразиться на процессе формирования методической компетентности будущего учителя информатики. Формирование методической компетентности происходит в течение всего обучения в вузе при изучении общих и общепрофессиональных дисциплин, в ходе прохождения производственной практики и написании ВКР, т. е. затрагивает все виды учебной деятельности студента.

Методическая компетентность учителя информатики формируется при обучении дисциплине “Теория и методика обучения информатике” студенты должны быть готовы преподавать предмет информатика на разных ступенях обучения с учетом выше изложенных факторов. На данном этапе формирования методической компетентности будущий учитель приобретает знания, умения частной методики: умения формулировать цели и задачи конкретного раздела курса информатики, подбирать учебный материал и программное обеспечение на разных этапах непрерывного образования (пропедевтический, базовый, профильный), применять различные формы и методы процесса обучения, интегрировать и дифференцировать учебный материал, учитывать возрастные особенности учащихся, осуществлять контроль и диагностику усвоения содержания курса информатики, анализировать свою деятельность, производить мониторинг качества обучения, видеть и находить пути решения проблем и т. д.

Для выяснения методических трудностей, с которыми сталкиваются студенты при прохождении производственной практики по дисциплине «Теория и методика обучения информатике» было предложено, указать наиболее часто встречающиеся методические проблемы:

- в постановке целей урока
- в отборе содержания темы урока
- в выборе методов урока
- в выборе форм организации урока
- в выделении основных понятий темы урока
- в разработке дидактических материалов к уроку
- в распределении времени на все этапы урока: организационный; актуализация; усвоение нового материала; закрепления; контроль и самопроверка; подведения итогов; информация о домашнем задании.
- в мотивации учащихся к усвоению темы урока
- в разработке индивидуальных практических заданий для учащихся, предполагаемых работу за компьютером
- в выборе домашнего задания
- в постановке проверочных вопросов к содержанию урока
- в объяснении нового материала на уроке (понятия, решения задач, составления алгоритма)
- приводить примеры, иллюстрирующие материал урока
- в организации работы учащихся за компьютером во время урока
- в поддержании дисциплины в классе во время урока
- в обобщении изученного материала урока
- в организации проверки полученных знаний, умений, навыков на уроке
- в подборе заданий, способствующих формированию и развитию ИКТ-компетентности учащихся
- в самоанализе урока.

Анкетирование показало, что 35% респондентов испытывают трудности при самоанализе урока; в постановке целей урока и в отборе содержания темы урока – 21%; в распределении времени на все этапы урока – 37%; в разработке индивидуальных практических заданий для учащихся, предполагающих работу за компьютером – 19%; в мотивации учащихся к усвоению темы урока – 44%; в поддержании дисциплины в классе – 33%; в разработке дидактических материалов к уроку – 30%; в подборе заданий, способствующих формированию и развитию ИКТ-компетентности учащихся – 28%.

Полученные результаты указывают на то, что в основном студенты не умеют как раз применить свои знания, умения в новых для них ситуациях, т. е. проявить практическую готовность и творческие способности в деятельности.

В процессе обучения в вузе будущий учитель информатики должен «дорастить» до учителя-методиста в будущей своей педагогической деятельности. То есть, он не только должен овладеть знаниями, умениями и навыками по методике преподавания, но уметь отслеживать, выявлять причины, анализировать, решать методические проблемы, возникающие в его профессиональной деятельности, формироваться как саморазвивающаяся и самообучающаяся личность.

Выделение уровней сформированности методической компетентности учителя разными авторами определяется содержанием профессиональной деятельности и составными компонентами методической компетентности. Так, О. В. Лебедева [8] рассматривает три уровня профессиональной компетентности учителя (эмпирический, конструктивный и творческий), где уровни характеризуют степень владения учителем реализовать учебный процесс на научно-теоретической основе.

Е. В. Бережнова [3] представляет высокий, средний и слабый уровни профессиональной компетентности студентов педагогических вузов, критериями которых выступают умения необходимые для решения педагогических задач.

Можно сделать вывод, что уровни характеризуют меры проявления способностей, умений и личностных качеств учителя в профессиональной деятельности, и охватывают в основном деятельностный аспект методической компетентности.

Исходя из выше сказанного, мы выделили три уровня методической компетентности будущего учителя информатики (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности методической компетентности

Уровень	Характеристика уровня
Высокий	Знает и пользуется методическими рекомендациями и разработками, использует готовые материалы и алгоритмы, делает по образцу, объясняет свои действия.
Средний	Объясняет свои действия, четко представляет цели, планирует, модифицирует материал к условию задачи, опирается на нормативные документы, анализирует существующие методические разработки.
Низкий	Оценивает заданные условия, ставит собственные цели и задачи, анализирует результат, проигрывает его в конкретных условиях, включает свои собственные методические разработки, предлагает несколько вариантов решения проблемы.

Приведенные выше уровни методической компетентности позволяют оценить результаты выполнения заданий работ студентов. Например, задание – сформулируйте исходя из поставленных образовательных, развива-

ющих и воспитательных целей урока цели урока перед учениками при изучении следующих тем курса информатики «Команда ветвления», «Защита информации», «Создание автоматизированного документа в Excel». Придумайте вступительное слово перед началом изложения темы урока. Как вы думаете, цели урока лучше сформулировать учащимся до или после вступительного слова учителя, почему? (табл. 2).

Таблица 2

Оценка результатов задания

Уровень	Характеристика уровня
Высокий	Поставлены такие же цели, которые входят в образовательные и развивающие цели урока; вступительное слово есть материал из учебника; на вопрос дан краткий ответ (до/после)
Средний	Цель сформулирована не явно; вступительное слово пояснения цели урока или пример; ответ дан с объяснениями.
Низкий	Четко сформулирована цель урока; вступительное слово представлено в виде проблемного вопроса, ситуации, задачи или других методов; ответ на вопрос дан с пояснением.

Компетентность как качество специалиста проявляется в его профессиональной деятельности, поэтому перед нами стояла задача по формированию методической компетентности будущего учителя: не только изложить студентам фактический материал, но и средствами моделирования будущей профессиональной деятельности, научит применять свои знания, умения при решении задач. Методика обучения дисциплине «Теория и методика обучения информатике» была построена на основе принципов контекстного обучения А. А. Вербицкого [4; 5], где типы учебной деятельности студентов (академическая, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная) сопровождались активными методами и формами обучения, моделирующие предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

Приведем примеры имитационных упражнений, предлагаемые в лабораторных работах дисциплины «Теория и методика обучения информатике»:

1. Вы задаете вопрос учащимся. Почему в понятие «модели» отражаются существенные свойства реального объекта, а не все? Ответа нет. Ваши действия. Какой вспомогательный вопрос Вы зададите?

2. При проверочной работе учащиеся совершили однотипную ошибку. Выясните: Что не поняли учащиеся. При разборе контрольной работы, как исправить ее?

3. Основной вопрос частной методики – Зачем? Объясните практическую направленность введенного материала на примере темы курса информатики «Системы счисления», «Логические основы ЭВМ» ученикам. Постарайтесь привести примеры.

4. Вспомните уроки математики и физики, когда учитель просит проговаривать вслух у доски решение задачи. Представьте себя в роли ученика и объясните ход решения задачи, проговаривая вслух свой вариант решения задачи. А в роли учителя задайте вопросы учащимся, возникающие по ходу ответа ученика. По темам курса информатики «Измерение информации», «Внутреннее представление информации в ПК».

5. При изучении средств ИКТ, какие технические приемы, технологии, принципы необходимо показать учащимся? Продемонстрируйте на примере изучения раздела курса информатики «Технология обработки текстовой информации» с использованием мультимедийного проектора.

Выделение уровней методической компетентности позволит реализовать компетентностный подход в системе образовании, и рейтинговую оценку качества обучения, оценивая не только академические успехи студентов, но и достижения в обучении по специальности «Теория и методика обучения информатике» в вузе.

При исследовании сформированности методической компетентности использовались различные методы: наблюдение, анкеты, беседы, тестирование. Оценка сформированности методической компетентности складывается из показателей сформированности ее компонентов (мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный). Приведем данные измерения деятельностного компонента методической компетентности. В эксперименте принимали участие 52 студентов математического факультета Омского государственного педагогического университета. На начальном этапе эксперимента высокий уровень сформированности методической компетентности имели: 24% студенты контрольной группы (КГ), 25,9% – экспериментальная группа (ЭГ) (Рис. 1).

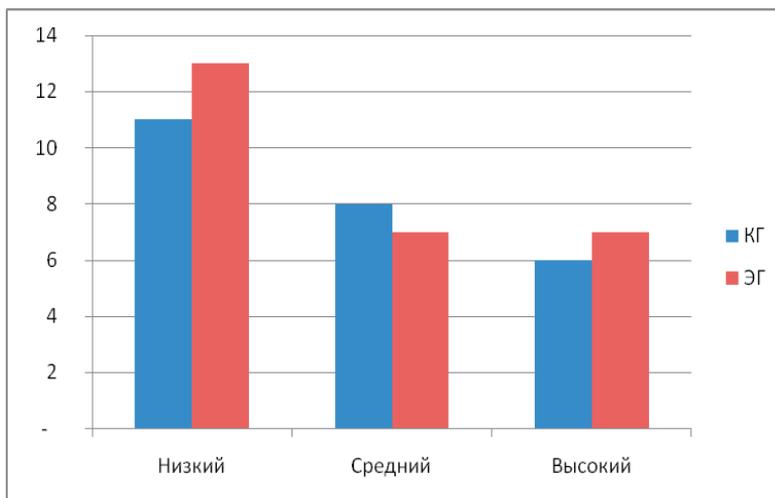


Рис. 1. Результаты сформированности методической компетентности в начале эксперимента.

По окончании эксперимента высокий уровень сформированности методической компетентности имели 32% – КГ, 59,3% – ЭГ (Рис. 2).

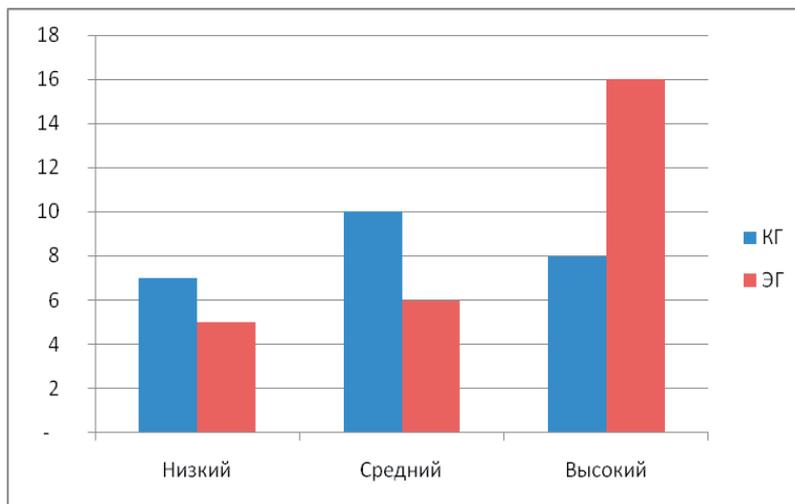


Рис. 2. Результаты сформированности методической компетентности по окончании эксперимента.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности применения контекстного подхода при подготовке будущих учителей посредством моделирования в задачах контекста будущей профессиональной деятельности, что позволяет студентам осознавать значимость своей деятельности, анализировать ее результаты, саморазвиваться как профессионал и личность.

Библиографический список

1. **Адольф, В. А.** Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография [Текст] / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 214 с.
2. **Белозерцев, Е. П.** Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
3. **Бережнова, Е. В.** Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей [Текст] / Е. В. Бережнова // Компетенции в образовании: опыт проектирования. – Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 267–273.
4. **Вербицкий, А. А.** и др. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. [Текст] / А. А. Вербицкий. Моделирование и компьютеризация в учебном процессе. – М.: Знание, 1987. – 110 с.
5. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [Текст] Метод. пособие. / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. школа. 1991. – 207 с.
6. **Душков, Б. А.** Психология труда, профессиональной и организационной деятельности: [Текст] Словарь / Б. А. Смирнов, А. В. Королев /Под ред.

Б. А. Душкова; прил. Т. А. Гришиной. – 3-е изд. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

7. **Лапчик, М. П.** Теоретико-методологические основы формирования методической компетентности учителя информатики [Текст] / М. П. Лапчик, Н. В. Чекалева // Математика и информатика: наука и образование: Межвузовский сборник научных трудов. Ежегодник. Вып. 6. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – С. 169–174.

8. **Лебедева, О. В.** Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе.: [Текст] / О. В. Лебедева. дисс. ... канд. пед.наук. – Нижний Новгород, 2007. – 184 с.

9. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов [Текст] / С. И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 1200 с.

10. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

11. **Скарбич, Ж. В.** Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач в условиях личностно-ориентированного подхода.: [Текст] / Ж. В. Скарбич. дис. ... канд. пед.наук. – Омск, 2006. – 252 с.

12. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Е. И. Шангина

ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ СТРУКТУРЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Техническое образование в России – важнейшая отрасль высшей школы, отвечающая за уровень качества воспроизводства инженерных кадров, за уровень качества совокупного интеллекта России, определяющего возможности технологического развития страны в целом. Тенденция к универсализации технического образования требует новых и общих подходов, в рамках которых помимо создания глубокого и прочного фундамента знаний из гуманитарных, естественнонаучных и общеинженерных дисциплин, была составляющая, способствующая целостному восприятию научной картины мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптация в быстроменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

В настоящее время в нашей стране и во всем мире идет поиск новых систем и подходов к педагогическому проектированию содержания подготовки инженеров, причем единой точки зрения ни на содержание, ни на организационные формы подготовки нет. Педагогическое проектирование, с одной стороны, имеет нормативную основу, регламентировано целями, принципами, этапами, процедурами. С другой стороны, это процесс творческий. В нем наряду с логикой присутствуют эвристические формы мышления, способность видеть завтрашний день, новые тенденции в развитии содержания образования, в формах, методах и средствах обучения. В этом случае подготовка будущего специалиста инженерного профиля будет отвечать критериям полноты и профессиональной адекватности. Проектирование должно быть ориентировано на развитие профессиональной мобильности выпускника, освоению им практически любой специальности и не только по профилю вуза. Система образования должна обеспечить студента арсеналом таких теоретических средств, которые он сможет использовать для самообразования. Еще Д. И. Менделеев говорил о том, что настоящий конец образования дает только сама жизнь и сознательная самостоятельность каждого. Поэтому система образования «должна иметь опережающий характер. Только она сможет подготовить людей к стремительно надвигающемуся будущему, дать им необходимые ориентиры для социальной адаптации в совершенно новой для них информационной среде» [1].

Геометро-графическое образование является важнейшей составляющей в системе фундаментальной подготовки современного специалиста технического профиля, осуществляется как управление единством и целостнос-

тью обучения, воспитания и саморазвития личности будущего инженера-профессионала в соответствии с квалификационной моделью специалиста и ГОС ВПО. Сложность построения геометро-графической подготовки в техническом университете, основой которого служит начертательная геометрия (НГ), состоит в том, что НГ занимает двойственное положение. С одной стороны, она выступает как особая общеобразовательная дисциплина, ибо знания, полученные по НГ, являются фундаментом для изучения других общеобразовательных дисциплин, общепрофессиональных и специальных дисциплин. С другой стороны, для большинства специальностей технических вузов НГ не является профилирующей дисциплиной, и студенты воспринимают ее лишь как некую второстепенную дисциплину.

Для решения профессиональных задач будущий специалист должен обладать умениями: строить геометрические (визуальные) модели, осуществлять постановку задачи геометрическими средствами, выбирать подходящий метод и алгоритм для решения задачи; применять для решения задачи графические методы с использованием современных компьютеров и на основе геометрического анализа выработать практические выводы.

Следовательно, обобщение и анализ научного знания учебных дисциплин специальности, вычленение его инвариантного ядра и представление его в качестве системного объекта с общим научным фундаментом в системе современной геометро-графической подготовки специалиста является первоочередным в решении данной проблемы. Кроме этого, модель специалиста должна отражать сферу его профессиональной деятельности, в которой он функционирует. Если принять за основу модели специалиста обобщенную модель деятельности, по мнению А. А. Кирсанова, автоматически получают сведения об основных требованиях, тенденциях использования данных специалистов, сферах применения, эффективности их использования и многих других моментах. Такой подход непосредственно показывает все несоответствие между подготовкой к конкретной профессиональной деятельности и реальной работой. Главным в отборе и структурировании содержания подготовки специалиста выступает деятельностный подход, ориентированный на целостное представление о профессиональной деятельности, ее функциях [2]. Деятельностный подход осуществляет педагогическое проектирование со стороны профессиональной деятельности специалиста [4]. Деятельностный подход позволяет разработать модель специалиста, основными принципами которой являются принцип фундаментальности, гуманизации, проявляющийся в условии гуманитарной направленности содержания разрабатываемой модели специальности.

Сущностной основой новой образовательной парадигмы является усиление мировоззренческой направленности обучения, предполагающее овладение студентами обобщенной системой взглядов, объясняющих единство и многообразие нашей действительности. Поэтому при определении целей

обучения необходимо поставить цели, которые формировали бы у студентов такую систему и структуру мыслительной, практической и нравственной деятельности, которые позволят им самостоятельно ориентироваться во все возрастающей лавине учебной и научной информации, адаптироваться к быстроменяющимся социально-экономическим, социально-политическим, культурным и технологическим условиям. Система установленных целей должна определять функциональные характеристики проектируемой системы.

В результате исследования этого вопроса нами выделены следующие функциональные характеристики.

1. *Нормативная* – формирующая систему знаний, которыми должен обладать студент (будущий специалист) после обучения по данной специальности (определяется Госстандартом по данному направлению).

2. *Деятельностная* – формирующая систему учебных и интеллектуальных умений и навыков, относящаяся к познавательной деятельности, поисковой деятельности и практическим умениям (работа с литературой, измерительные, вычислительные и графические умения; навыки и умения вести наблюдения; умение исследовательской деятельности, проведение эксперимента и др.).

3. *Содержательно-логическая* – задающая систему установок, обеспечивающих взаимосвязь познавательных средств, методов, приемов, используемых в смежных дисциплинах и науках (взаимосвязи между фактами, понятиями, законами, теориями) и ведущая к развитию научного познания в целом; позволяющая решать вопрос о непротиворечивости и полноте теорий, о способах формирования и проверки научных гипотез, анализировать такие логические аспекты, как классификация, систематизация, обобщение и др.

4. *Гносеологическая* – определяющая сущность познавательного процесса и направляющая характер мыслительной деятельности (развитие форм теоретического и визуально-образного мышления).

5. *Мотивационная* – задающая мотивационные и нравственно-этические установки на процесс обучения, профориентацию и дальнейшую профессиональную и социально-общественную деятельность.

6. *Диалектическая* – формирующая структуру знаний о развитии природы, общества, мышления, осуществляющая снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

Представленные функциональные характеристики определяют форму представления информации об окружении, формируют механизмы функционирования ориентировочных схем действий, направленных на формирование единого образа научной картины мира, названного «когнитивной картой» обучаемых [2]. Отсутствие когнитивной карты у обучаемого ведет

его к стрессовой ситуации, он себя чувствует «потерянным» в процессе принятия новой информации, в процессе деятельности. Однако образ знакомого пространственного окружения (ориентировочной схемы – когнитивной карты) позволяет манипулировать умственными образами, осуществлять мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация и т. д.). Достижение определенного уровня сформированности когнитивной карты обучаемого позволит ему находить оптимальные решения поставленных перед ним задач.

Целостность учебного процесса определяется построением иерархически взаимосвязанных учебных дисциплин, отражающих информационные структуры, адекватные синергетическим принципам организации научного знания (незамкнутости, нелинейности, неустойчивости иерархичности, наблюдаемости) и определяющие многообразие окружающего мира.

Систематизирующим фактором взаимосвязывания дисциплин должен стать междисциплинарный язык геометрического моделирования и комплекс междисциплинарных категорий, вокруг которых можно структурировать учебную и научную информацию. Создание комплекса междисциплинарных категорий, по нашему мнению, должен строиться на основе понятия «картина мира», которое связывает слой мировоззрения и теории.

Объединение необходимого набора учебных дисциплин (для определенного направления) вокруг понятия «научная картина мира» и установления структурно-логических связей на уровне тем, разделов и т. п., то есть построение дисциплинарного блока (внешний план), переводит формирование структуры во внутренний план, представляющий собой содержание обучения, в основе которого выделяются инвариантные понятия, законы, явления, а также язык междисциплинарного общения.

Внутренний план предполагает гибкость и мобильность содержания обучения в соответствии с требованиями быстроменяющихся социально-экономических и технологических условий, а, следовательно, ведет к формированию нового необходимого набора учебных дисциплин (внешний план). Содержание обучения транслируется в учебный процесс через систему форм и методов обучения.

Таким образом, предлагаемая модель проектирования содержания подготовки специалистов технических вузов (рисунок) позволяет самоорганизовываться и развиваться учебному процессу в соответствии с требованиями общества к образованию, поскольку направлена на достижение следующих целей:

- гибкую организацию и быструю перестройку учебного процесса;
- более высокий уровень междисциплинарной подготовки;
- обеспечение динамики развития способностей и интересов студентов;

- обеспечение студентам большей свободы выбора профессиональных маршрутов;
- повышение качества специалистов.

При проектировании содержания обучения в нем выделяется инвариантное ядро фундаментальных явлений, законов, принципов и понятий и на него наслаивается вариативная оболочка конкретно-научных теоретических и практических знаний соответствующей учебной дисциплины. В качестве инвариантного ядра содержания обучения выступают универсальные философские категории, неизменные при переходе от одной дисциплины к другой. Совместно с ними, в качестве переходного звена от философского уровня методологического анализа теории к уровню конкретнонаучного знания, выступают общенаучные представления (понятия, идеи, принципы, законы) соответствующей геометрической теории (теории геометрического моделирования), которая формирует непосредственно геометрическое знание.

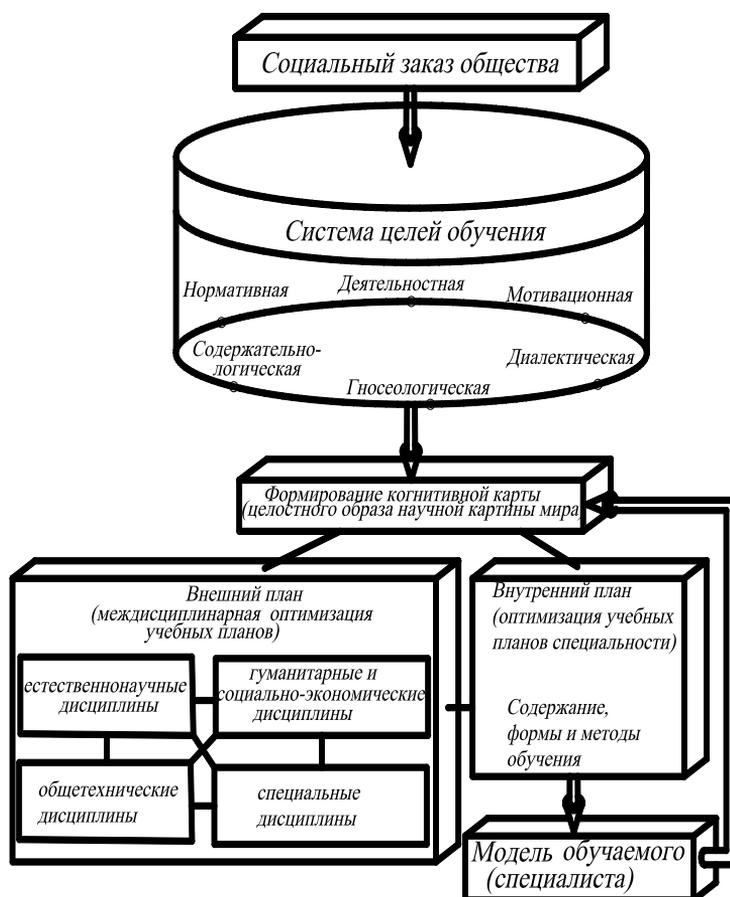


Рис. 1. Структурно-логическая схема формирования

Структура геометрического знания предполагает четыре уровня, которые обозначены как эмпирический базис (факты), эмпирические законы, теоретический базис и ядро геометрического знания и всей теории геометрического моделирования. Научной базой этого была выбрана стандартная концепция научного знания, согласно которой мир изучаемых наукой явлений рассматривается как существующий реально и в своих характеристиках не зависящий от познающего его человека [5]. Такая форма знания в философии получила название «гипотетико-дедуктивная модель теории».

Эмпирический базис (факты) связан с практической деятельностью человека. В повседневном опыте на основе наблюдений и экспериментов происходит отбор фактов, которые составляют фундамент научного знания. Наряду с фактами могут быть выделены системы эмпирических обобщений – эмпирические законы. Эмпирические законы – это эмпирические понятия и законы, систематизирующие данные опыта и выраженные в соответствующей научной форме. Целостность эмпирических знаний (фактов, понятий, закономерностей и законов) связана с их стимулирующей функцией (выступают источником и основой теоретического конструирования), проверочной (подтверждение объективности теории) и стабилизирующей функцией (противостоит случайностям, влияющим на количественные и качественные характеристики объекта). Именно эти функции служат источником построения новой теории.

Наряду с законами этого вида существуют более абстрактные - теоретические законы (теоретический базис), образующие фундаментальные понятия и законы, построенные в результате математической конкретизации (абстрагирования) общефилософских представлений и основополагающих идей с целью придания им математической формы теории. Теоретические законы описывают поведение не реальных объектов, в отличие от эмпирических законов, а идеализированных. Однако целостность геометрического знания обеспечивается взаимопроникновением эмпирического и теоретического базисов (что подтверждается спиралью развития теории геометрического моделирования) и обусловлена диалектическим характером индуктивно-дедуктивного метода познания. Средства и методы математики и логические операции (анализ, синтез, конкретизация, обобщение и т. д.) приводят к построению геометрических законов, составляющих ядро теории геометрического моделирования. Структура блока геометрического знания может быть представлена в виде четырех понятийных уровня (рис. 2).

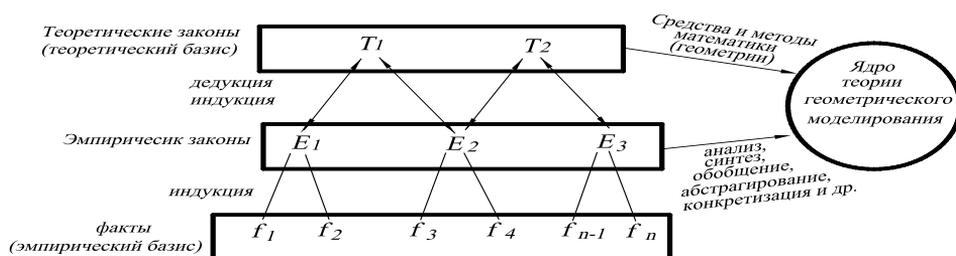


Рис. 2. Структура содержания геометрического знания

Сущность метода моделирования, лежащего в основе теории геометрического моделирования, заключается в том, что субъект познания получает дополнительную информацию об оригинале путем изучения его модели. Следовательно, по мере накопления геометрического знания появляются новые эмпирические данные, требуются новые теоретические конструкции. Рост знаний приводит к появлению гипотез и формулировке теоретических постулатов, которые в свою очередь расширяют научную парадигму, что требует необходимости создания новой теории.

Таким образом, с учетом вышеизложенного, предлагаемая нами структура теории геометрического моделирования как междисциплинарного объекта исследования имеет следующее строение:

- общефилософские представления;
- общенаучные представления;
- междисциплинарный язык;
- эмпирический базис;
- эмпирические законы;
- теоретический базис;
- ядро теории.

В результате такое геометрическое знание представляет собой многомерную сеть. В сети время от времени возникает волна возбуждения (в зависимости от необходимости общества). Она движется по сети, активизирует (и даже рождает) одни элементы и тормозит другие. Структуры одной волны дополняют структуры другой. При этом принцип дополнительности выступает как систематизирующий принцип, объединяющий различные явления в аспекте единого похода, в рамках которого ясно проявляются те или иные особенности какого-то явления.

Таким образом, при проектировании содержания подготовки специалистов, предметно-содержательный принцип построения учебных дисциплин специальности может быть заменен новым системно-целостным подходом, который постулирует в качестве основной функции не трансляцию конкретных сведений, а формирование фундаментальных знаний, овладение навыками обобщения и систематизации учебного материала.

Библиографический список

1. **Колин, К. К.** Информационный подход в методологии науки и проблемы образования [Текст] / К. К. Колин // Педагогическая информатика. – 1998. – № 2. – С. 37–43.
2. **Методологические** и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей технической школы. [Текст] – Казань: Карпол, 1997. – 293 с.
3. **Психология.** Словарь [Текст] / Под общ. ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. **Суханов, А.** Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах [Текст] / А. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 17–24.
5. **Философия:** [Текст] Учебник / Под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. – М.: Русское слово, 1998. – 432 с.

УДК 37.008

С. П. Беловолова, Р. А. Орлова

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Для обоснования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся необходимо рассмотреть сущность понятия «педагогическая система» и проанализировать особенности ее функционирования. С этой целью была изучена современная педагогическая литература по данной проблеме, рассмотрено понятие «система» и сущность системного подхода [5; 9].

Как известно, системный подход – направление в методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит понимание объектов как более или менее сложных систем. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих эту целостность механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Системный подход возник в 50-е годы XX в., но он все еще не приобрел вида строгой методологической концепции и выполняет свои эвристические функции, обуславливая познавательные принципы, ориентирующие конкретные исследования в определенном направлении.

Системой (от греч. *systema* – составленное из частей, соединение) называют совокупность элементов (или компонентов), взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство, то есть функционирующих как нечто единое, целостное. При этом система приобретает особые функции, которые отсутствовали или даже не были свойственны отдельным ее компонентам. Понятие системы охватывает все стороны того или иного сложного целостного объекта: его строение, состав, способ существования, форму развития. Система может быть материальной (биологический организм, общество, техническое устройство) или идеальной (система знаний, система идеологических воззрений, система принципов).

Любую систему или системный объект характеризуют, как известно, следующие особенности (свойства):

1. *Целостность* – внутреннее единство данного объекта и ограниченность, относительная обособленность его от других объектов, в силу чего он обладает специфическими закономерностями функционирования и развития. Свойства целого, как отмечено, принципиально несводимы к сумме свойств составляющих его элементов, при этом существует зависимость каждого элемента системы от его места и функций в системе.

2. *Структурность* – любая система состоит из определенного количества элементов (состав) и обладает структурой (*structura* – лат. – взаиморасположение, строение), при этом поведение системы обусловлено не столько особенностями ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры, то есть характером тех связей, которые соединяют элементы и взаимообуславливают их согласованное функционирование.

3. *Сложность* – система включает множество разнокачественных элементов и связей, которые могут быть изменены или даже утрачены без сколько-нибудь заметного изменения свойств и функций системы, так и принципиально значимых, являющихся системообразующими, изменение которых может привести к принципиальным нарушениям в функционировании и развитии системы или даже ее разрушению.

4. *Взаимозависимость системы и среды* – система всегда взаимодействует со средой, формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой. Среда представляет собой комплекс условий и факторов, определяющих существование системы, обуславливающих режимы ее устойчивого (или неустойчивого) функционирования, развития, связей с другими объектами и системами и т. д.

5. *Организованность* – система характеризуется внутренней упорядоченностью и относительной стабильностью отношений и связей между элементами.

6. *Иерархичность* – система состоит из подсистем более низкого уровня, каждый элемент системы, в свою очередь, может рассматриваться как под-

система, а исследуемая в каждом конкретном случае система сама является элементом более сложной системы.

7. *Множественность описаний* – в силу принципиальной сложности каждой системы ее основательное и адекватное познание требует построения множества различных моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы.

При изучении (познании) или конструировании любой системы, а также при управлении ею необходимо различать: 1) процессы *функционирования* – т. е. воспроизводства существующих взаимосвязей и отношений между элементами, сохранения основных качеств и характеристик системы при изменении внутренних и внешних условий; 2) процессы *развития*, связанные с перестройками элементов и связей системы, с обретением ею новых качеств.

В своей исследовательской и практической деятельности в рамках данного исследования нам было необходимо решать задачи проектирования и построения системы. Для этого необходимо было определить состав и структуру системы, то есть выделить ее элементы (компоненты) и показать их взаимосвязь и взаимообусловленность, затем рассмотреть условия и факторы, обеспечивающие функционирование системы как единого целого и позволяющие получить интегрированный (то есть не присущий отдельным компонентам системы) результат, ради которого и создается определенная система.

В своей деятельности мы исходили из понимания педагогической системы как такой системы, в которой осуществляется педагогический процесс. Педагогическая система всегда представлена двумя блоками 1) дидактическая или воспитательная *задача* – цель, и содержание (зачем и чему учить (воспитывать)?); 2) *технология* обучения или воспитания – как реализовать дидактическую или воспитательную задачу? При этом любая технология объединяет педагогический процесс, организационные формы обучения, квалификацию педагога.

В литературе называется различное количество инвариантных компонентов педагогических систем, однако есть такие, которые, как правило, присущи любой из педагогических систем: субъект управления – педагоги, администрация; цель, ради реализации которой создается система; сами процессы – обучение, воспитание, их содержание; методы реализации цели и задач; средства реализации цели; объект управления – учащиеся, студенты, воспитанники; результат функционирования системы.

В результате анализа литературных источников мы убедились, что разные авторы при характеристике структуры педагогической системы называют разное количество ее компонентов, однако, на наш взгляд, количественная характеристика структуры педагогической системы не является принципиально значимой.

Мы разделяем точку зрения В. П. Беспалько, выделившего шесть инвариантных элементов (компонентов): 1) обучающиеся; 2) цели обучения и воспитания; 3) содержание педагогического процесса; 4) собственно процессы обучения и воспитания; 5) педагоги; 6) организационные формы педагогического процесса [3]. К этим компонентам мы считаем целесообразным вслед за многими авторами добавить седьмой компонент – результат функционирования системы. Системообразующим фактором, обеспечивающим целостность и функционирование системы, являются цели, ради достижения которых создается система. Изменение целей, как это показано выше, и соответственно новым целям – содержание педагогической подготовки будущих специалистов в колледже побудило нас к поискам необходимых условий в отношении других элементов системы.

Мы исходим из того, что педагогическая система формирования и развития познавательной самостоятельности обучающихся является подсистемой системы профессиональной подготовки учителя. Эта система включает следующие взаимосвязанные и обуславливающие друг друга компоненты: *студенты*, получающие специальность учителя начальных классов и обладающие определенным уровнем сформированности профессиональной направленности на получение указанной профессии (обучающиеся); *цели и задачи* профессиональной подготовки специалиста как активного субъекта процесса обучения во время профессиональной подготовки в колледже и активного субъекта профессионального самоопределения и самореализации в последующей профессиональной деятельности; *содержание* профессиональной подготовки, представленное учебными заданиями, обеспечивающими формирование необходимых знаний, умений, развивающими познавательную самостоятельность, критичность и креативность мышления, рефлексивные умения и потребности в самостоятельном приобретении новых знаний; *собственно целостный педагогический прогресс*, который в рамках данного исследования мы рассматриваем как систему формирования познавательной самостоятельности и на характеристике которой мы подробно остановимся ниже; *технология* организации и осуществления образовательного процесса; *педагогическая деятельность* преподавателей. Разработанную нами систему формирования познавательной самостоятельности мы рассматриваем в контексте *целостного педагогического процесса*.

Таким образом, конструированная нами педагогическая система формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся представлена следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: обучаемые, цели и задачи воспитания, обучения, развития, содержания обучения, воспитания и развития, преподаватели и средства обучения, воспитания и развития, процессы воспитания и обучения, организационные формы образовательного процесса, управление.

На основании вышеизложенного перейдем к рассмотрению второго направления исследования. Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся будет протекать в педагогической системе, и как всякая педагогическая система она представляет собой «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [7].

Понятие «готовность» как категория психологического анализа личности развивалась как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. Так, школа Д. М. Узнадзе развивала понятие установки личности именно как ее общей готовности [23]. Эти исследования были проанализированы и окончательно разработаны А. Г. Асмоловым. Н. Д. Левитов определяет «готовность» как «наличие у субъекта определённых способностей» [2; 12]. В. А. Крутецкий и Л. А. Кандыбович понимают под готовностью «синтез свойств личности и ее целенаправленное выражение» [8; 11].

Существующие в психологии и педагогике представления о готовности к деятельности (М. И. Дьяченко, Р. Д. Санжаева, Д. Н. Узнадзе и др.) позволяют определить ее как качество личности, включающее комплекс специальных знаний, умений, навыков и настрой на определенные действия, а в контексте личности-ориентированной парадигмы как важнейшей образовательной компетенции [7; 19; 23].

Большинство исследователей отмечают главенствующую роль самостоятельной работы в формировании готовности к деятельности, как к профессиональным ее видам, так и к самообразовательной. Однако четкой связи самостоятельной работы с формированием готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся нами не выявлено.

Подготовленность человека к определенному виду деятельности можно рассматривать как наличие у человека личностных качеств, теоретических знаний практических умений и навыков, позволяющих в любое время успешно выполнять стоящие задачи, свои функциональные обязанности.

Под теоретической готовностью к деятельности подразумевают набор определенных сведений о профессии, профессиональных знаний, мотивов личности, знаний о профессионально важных качествах, о собственной пригодности к данному виду деятельности. Практическая готовность многими авторами изучается в совокупности с теоретической. При этом отмечается, что для возникновения практической готовности необходима определенная сумма знаний, умений и навыков самостоятельной работы, поиска систематизации и удовлетворения возникшего интереса.

Мы разделяем точку зрения авторов о том, что теоретическая и практическая готовность к деятельности взаимообусловлены, и их деление носит

условный характер. Однако следует отметить, что именно вопросам формирования теоретической готовности уделяется недостаточное внимание, тем не менее, мы считаем, что сформировать на высоком уровне в стенах вуза возможно именно теоретическую готовность к самообразовательной деятельности, которая в дальнейшем послужит фундаментом для практической готовности.

В психолого-педагогической литературе готовность рассматривается как психическое и психологическое *состояние* личности (В. В. Давыдов, Н. Д. Левитов, А. А. Понукалин), как *условие* выполнения деятельности (А. С. Белых, М. И. Дьяченко), как *установку* личности (М. В. Левченко), как уровень личностной ориентации (В. А. Ядов), и как синтез качеств личности, мотивов и ситуаций (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, М. А. Котик) [6; 7; 8; 10; 12; 17; 25].

А. А. Понукалиным готовность рассматривается в зависимости от деятельности человека, от отношения к условиям данной деятельности, как многоуровневое формируемое и прогнозируемое личностное образование, имеющее определенное назначение для целенаправленного развития личности [17]. Также взаимосвязь готовности и положительного отношения человека к деятельности отмечает и Н. Д. Левитов, указывая на осознание мотивов и потребностей в данной деятельности [12].

Многие авторы считают готовность фундаментальным *условием и необходимой предпосылкой* выполнения любой деятельности [7]. Она отражает предстоящую деятельность и отношение личности к этой деятельности, определяется как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание предстоящей задачи и условие предстоящего ее выполнения, причем авторы не противопоставляют готовность как психическое состояние и как качество личности.

В пользу включения мотивационного аспекта как показателя готовности свидетельствуют исследования И. К. Шалаева. Он считает, что готовность отражает целостное состояние личности, включающей не только наличие способностей и качеств, необходимых в предстоящей деятельности, но и отношение к ней, выражающееся в потребностях, желаниях, мотивах; признает мотивационный компонент важным в формировании готовности.

При этом исследователи отмечают влияние на формирование готовности таких факторов как наличие *установки* на овладение знаниями, умениями, необходимыми в деятельности, которая начинается с положительного отношения к данному виду деятельности, а также уровень развития определенных способностей, характеризующих профессиональную пригодность. В нашей работе мы понимаем такую установку как устойчивое желание учителя, его потребность в самостоятельной работе, понимание им важности самостоятельной работы для формирования навыков организации познавательной самостоятельности учащихся.

В исследовании Л. А. Кондрашовой которая изучала готовность к педагогической деятельности, указывается на необходимость воздействия на состояние удовлетворенности выбором педагогической деятельности, которая определяет уровень готовности к ней. Важно отметить замечания автора о необходимости развития потребности в самосовершенствовании, что коренным образом, по мнению многих исследователей, влияет на состояние готовности к педагогической деятельности.

Здесь целесообразно привести выявленные учеными объективные критерии готовности к педагогической деятельности – успешность учебной деятельности и удовлетворенность выбором профессии. И. К. Шалаев отмечает, что эти критерии можно сформировать. И если в структуре готовности отсутствуют необходимые мотивы, то их можно компенсировать наличием профессионально важных качеств личности и хорошей осведомленностью о профессии педагога. Следует учитывать замечания авторов об уровне характере готовности с позиций качества при этом повышение уровня может идти за счет компенсации тех или иных характеристик другими, или их развития в дальнейшем. В нашем исследовании такая компенсация осуществляется при помощи удовлетворения потребности учителя в формировании специализированных знаний и умений по тому виду профессиональной деятельности, который он выбрал для себя доминирующим. Это происходит в процессе формирования системной картины получаемой специальности при работе с обучающей экспертной системой.

Важным, при определении частных критериев, для нас является понимание готовности в работах Н. Д. Левитова, М. И. Дьяченко и др. [7; 12]. Они определяют ее и как потенциальное состояние личности, предшествующее деятельности, и как интегративное *качество* личности, соединяющее в себе мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный компоненты.

Схожее понимание готовности, но уже к профессиональной деятельности, можно найти в работах Т. В. Ивановой, которая считает, что возникновение психологической готовности к профессиональной деятельности начинается с постановки цели, на основе потребностей и мотивов. Затем вырабатывается план, модели, схемы предстоящих действий. После этого человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы. Отметим, что готовность в ее понимании носит динамический характер, имеет различные уровни, формируется постепенно по схеме: потребность – знание – деятельность – результат – коррекция. Сходную позицию занимает и Н. М. Шакирова, она определяет готовность как качество человека, которое отражает его деятельность.

Важными для нашего исследования являются взгляды ученых на структуру готовности к деятельности. Например, в исследовании

Р. Д. Санжаевой она представлена единством взаимодействующих функциональных компонентов:

- мотивационного – профессионально значимые потребности, мотивы деятельности;
- познавательно-оценочного – знания о содержании профессии, о структуре профессиональной деятельности, способах решения профессиональных задач, самооценка подготовки к деятельности;
- эмоционально-волевого – чувство ответственности за результаты, самоконтроль, умение управлять действиями;
- операционно-действенного – владение знаниями, умениями, навыками и способами выполнения профессиональных ролей;
- мобилизационно-настроенного – способность и возможность управлять своими состояниями в реальных производственных ситуациях [19].

Таким образом, практически все существующие структуры готовности к деятельности (чаще всего к определенному виду профессиональной деятельности), так или иначе отражают особенности этой деятельности, однако ни одна из них не учитывает специфику самообразовательной деятельности с точки зрения ее формирования еще в стенах вуза посредством совершенствования самостоятельной работы учителей.

Обобщая теоретические подходы к проблеме готовности к деятельности, следует отметить, что:

1. Большинство исследователей готовность рассматривается как состояние личности, при обеспечении специальных условий готовность как состояние переходит в готовность-качество.
2. Не существует общепринятого описания структуры готовности к самообразовательной деятельности.
3. Основную роль в формировании готовности в вузе отводят успешности учебной деятельности и удовлетворенности выбором профессии, которую можно развить в процессе обучения.
4. Отмечается, что для возникновения практической готовности необходима определенная сумма знаний, умений и навыков самостоятельной работы, поиска информации и удовлетворения возникшего интереса.

Опираясь на концептуальные подходы к феномену готовности, разработанные М. И. Дьяченко, Н. Д. Левитовым и др., будем понимать под готовностью будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся потенциальное состояние учителя, основанное на высоких нравственных и деловых качествах, профессиональной культуре, а также на положительном отношении ко властно-распорядительной деятельности, которая непосредственно или опосредованно направлена на организацию познавательной самостоятельности учащихся с целью создания ему высокого уровня защищенности [7; 12].

Готовность будущего учителя к формированию познавательной самостоятельности школьников понимается как:

- результат целенаправленной подготовки и самоподготовки к профессиональной деятельности;
- интегральное свойство личности, позволяющее осознанно и самостоятельно осуществлять стратегию формирования познавательной самостоятельности школьников.

Но формировать познавательную самостоятельность школьников может лишь тот педагог, у которого познавательная самостоятельность сформирована в полной мере, имеет место потребность в самостоятельном познании окружающего мира, осознание его важности и ценности, необходимые умения и навыки.

Готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся рассматривается нами, с одной стороны как интегративно-личностное образование, включающее мотивационно-ценностное отношение к этому процессу: профессионально-личностные качества, обеспечивающие успешность познавательной самостоятельности учащихся; систему знаний, умений, навыков, с другой стороны, как действенное состояние учителя, позволяющее эти знания, умения, навыки продуктивно использовать при решении возникающих вопросов, в системе служебно-боевых отношений как внутри коллектива, так и во взаимоотношениях в макросреде.

Готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся выступает относительно автономной и независимой подсистемой в целостной системе профессиональной готовности, степень ее влияния на общепрофессиональную подготовку носит постоянный, динамический характер.

Готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся выступает как цель и результат учебно-воспитательного процесса в вузе.

Внутренней основой сущности и содержания «готовности», ее смыслом является структура. В процессе познания важно в главном, в основном схватить сущность, выявить ее структуру. *Структура* (лат. structure – строение, расположение, порядок) – это совокупность устойчивых отношений и связей между элементами системы. Вместе с составом элементов структура обуславливает качество системы, ее порядок. Н. Б. Крылова говорит о структуре «самости» и о том, что единой структуры всех процессов самости не существует. Каждый раз такая структура строится с учетом конкретных ситуаций и обстоятельств. П. И. Балабанов описывает структуру научно-проектного явления, состоящую: а) из системы теоретических конструктов (фундаментальных и специальных), которые выражают теоретический уровень научно-проектного знания; б) теоретико-познавательного содержания праксеологичес-

ких программ (аналога эмпирического знания); в) знания о последовательности материально-практических структур и их характеристик; г) знания о социальном качестве проектировочной деятельности (аналог прикладного знания).

Принимая во внимание существующие в науке взгляды на структуру целостной личности (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), методологические трактовки состава и структуры готовности к профессиональной деятельности (В. А. Сластенин, В. В. Сериков, Л. М. Фридман и др.) в составе готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся как социально-педагогического феномена выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты [1; 14; 18; 20; 22; 24].

Выделенные компоненты в их взаимосвязи образуют ее структуру. Системообразующим в ней выступают цели и связи управления. Именно сформированность готовности учителей к развитию познавательной самостоятельности учащихся, как цель, позволяет функционировать системе, а управляющее воздействие компонентов друг на друга позволяет действовать сообща, в единой «связке», работая на конечный результат.

Процесс формирования исследуемой готовности является подсистемой по отношению к подготовке специалиста в вузе и представляет собой систему по отношению к рассмотренным выше видам блоков подготовки: методологического, теоретического, методического и практического. Такой вывод можно сделать на основании следующих аргументов. Во-первых, необходимость рассмотрения таких блоков показана в предыдущем параграфе, элементы которых реально существуют. Во-вторых, названные элементы находятся в определенной взаимозависимости и взаимодействии. В-третьих, у системы появляется новый признак – интегративное системное качество – готовность будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся. В-четвертых, система формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, как любая педагогическая система является открытой, и как в любой открытой системе протекающие в ней процессы определяются влияниями внешней среды и сами оказывают на неё воздействие.

Таковой будет являться разрабатываемая нами педагогическая система, имеющая следующие свойства: целесообразность; наличие компонентов и структуры; взаимодействие системы с внешней средой; целостность; многоуровневый характер; развитие во времени.

Рассмотрим подробнее каждое из них.

1) Целесообразность системы определяется стремлением к достижению, определенной цели, ее значимостью, а именно к цели ценностей.

Многие педагоги и психологи отмечают, что невозможно ограничиваться описанием общих целей воспитания на уровне тех требований, которые предъявляет общество к подрастающему поколению.

Цели подразделяются на абстрактные и конкретные, диагностические и не диагностические. Под конкретными целями понимают ближайшие цели, однозначно определяющие ожидаемый результат и конкретную деятельность учащихся и тем самым определяющие и измерительную процедуру для проверки. Все остальные цели являются либо общими, либо абстрактными. По мнению В. П. Беспалько, цель обучения или воспитания поставлена диагностично, если:

а) дано настолько точное и определенное описание формируемого личностного качества, что его можно безошибочно дифференцировать от любых других качеств личности;

б) имеется способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;

в) возможно изменение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения.

По нашему мнению, нецелесообразно подразделять цели только на основании возможности их измерения или диагностирования, потому как можно разработать процедуры, помогающие определять, достигнуты ли они. Нам очень близка позиция В. П. Беспалько, заключающаяся в том, что построение целей возможно только в терминах профессиональной подготовки, в нашем случае в формировании готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, то есть в процессе вполне определенной деятельности.

Результатом использования свойства целесообразности, рассматриваемой нами педагогической системы формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, должны явиться новообразования не только в знаниях, умениях, но и качествах личности.

2) Рассмотрим следующее свойство системы – наличие компонентов и структуры.

Структурные образования в педагогической системе, состав, степень участия в ее деятельности различных компонентов, элементов и частей определяются, прежде всего, степенью содействия и получения заданного результата, реализации цели. Вот почему функциональный подход должен быть ведущим при определении фактора или критерия, образующего педагогическую систему. Таким общим критерием выделения структурных элементов системы, характеризующих их близость и интеграцию, а, кроме того, обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархию, выступает формирование исследуемой готовности.

К основным структурным компонентам любой педагогической системы ученые относят: педагогическую цель, научную информацию, усвоению которой способствует система, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагогов (или технические средства обучения).

В своем исследовании, используя метод декомпозиции, членение системы на подсистемы – блоки, которые отличаются содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью, мы определили состав системы. В него мы включаем блоки: методологический, теоретический, методический и практический.

Следующий этап декомпозиции - это разложение частей на элементы или на единицы. Под элементом ученые понимают структурную единицу системы, которая способна к относительно самостоятельному существованию с выполнением определенной функции в рамках целого, причем, собственный состав элемента не принимается во внимание в характеристике системы.

Л. С. Выготский отмечал, что более продуктивным является разложение на единицы, ибо анализ по «единицам» позволяет сохранить целостность процесса на любом уровне абстракции.

При делении частей на единицы возможны варианты, которые зависят от подхода к структуре процесса обучения. В своем исследовании мы рассматриваем этот вопрос со стороны содержания педагогической деятельности. Поэтому нам близка позиция Н. В. Кузьминой, которая указывает, что «обращение к системному подходу предполагает проникновение в закономерности процесса педагогической деятельности. Последнее, в свою очередь, требует нахождения «единицы анализа», то есть «основных клеточек», в которых, как в фокусе, отражаются процессы, происходящие в системе». Элементами в методическом и практическом блоке выступают: постановка задач обучения и воспитания, планирование, организация, анализ деятельности и т. д., а в методологическом и теоретическом – постановка задач, направленных на овладение принципами, идеями, теориями. В разработанной нами педагогической системе «единицей», да и элементом системы являются выделенные в предыдущем параграфе компоненты готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Поэлементный состав компонентов изучаемой нами готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся будет представлен на основании теоретического и эмпирического анализа следующим образом.

Мотивационно-ценностный компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

В последнее время, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизации, к субъективному фактору в целом, предметом философского

осмысления стала категория ценности. Известно, что научное познание осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей.

Категория ценности применима только к миру человека и общества. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не могут быть первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории [17].

В своем исследовании мы будем исходить из двух основных предположений, которые вытекают из сложившихся в психологии и педагогике представлений о структуре и закономерностях формирования системы индивидуальных ценностей человека. Во-первых, ценности человека организованы иерархически, т. е. в их составе выделяются наиболее и наименее значимые, уровень значимости поддается сознательной самооценке и дифференцировке. Во-вторых, обучение в вузе должно оказывать влияние на структуру и иерархию ценностей учителей в двух направлениях: формирование ценностей, адекватных субкультуре учителей и адекватных требованиям избранной профессии.

Когнитивный компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Содержание компонента в нашем случае выступает одним из основных средств и факторов развития личности. В педагогике, ориентированной на реализацию образовательных целей, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных способностей и практической подготовки, которая должна быть достигнута в результате учебно-воспитательной работы. Данное определение как раз и нацеливает учителей на формирование готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Хотя в последнее время в свете идеи гуманизации все более утверждается личностно-ориентированный подход к содержанию образования. Это отражено в работах Б. М. Бим-Бада, Ю. А. Ленёва, И. Я. Лернера, А. В. Петровского, М. Н. Скаткина, и др. [4; 13; 15; 16; 21].

Когнитивный компонент изучаемой готовности будет представлен следующим образом.

1. Познания, характеризующиеся формированием отношения учителей к обществу, к данной общественной системе в целом, к труду, к своей профессии, к другим людям, к самому себе, к выполнению профессионального долга.

2. Разнообразии видов деятельности, в которых формируется профессиональный долг, его личностный смысл.

3. Применение учителями психолого-педагогических знаний в организации познавательной самостоятельности учащихся.

4. Практические способы поведения учителей, исходя из их представлений о профессиональном долге.

Деятельностный – компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

В нашем исследовании деятельностный компонент предполагает содержание комплекса умений и навыков, которые необходимы учителю для организации познавательной самостоятельности учащихся. В педагогической литературе умения определяют как овладение способами, а именно приемами и действиями применения усвоенных знаний на практике.

Деятельностный компонент изучаемой нами готовности будет представлен следующим образом.

1. Формирование умений и навыков в использовании знаний совокупности обязанностей, нравственных норм, опыта, моральных предписаний, регулирующих выполнение профессионального долга.

2. Развитие умений и навыков, необходимых учителю в построении правильных взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности в коллективе и обществе в целом.

3. Формирование умений и навыков наблюдать за чувствами других людей, понимать мотивы их поведения и поступков.

4. Формирование умений и навыков применения целесообразных способов и приемов познавательной самостоятельности учащихся.

Рефлексивный компонент готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся происходит в рассмотренных нами выше компонентах. Однако следует иметь в виду, что в зависимости от конкретных целей обучения и особенностей изучаемого материала учебно-познавательная деятельность учителей будет носить различный характер.

Оценочно-результативный компонент изучаемой нами готовности будет представлен следующим образом:

1. Рефлексия системы отношений к профессиональному долгу и способам его выполнения.

2. Оценка эффективности способов организации познавательной самостоятельности.

3. Самоанализ условий, в которых будет осуществляться организация познавательной самостоятельности.

4. Внесение корректив в дальнейшую деятельность учителей по формированию готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности.

Далее нам необходимо рассмотреть взаимосвязь компонентов в структуре готовности как целостной структурированной системе качеств лич-

ности учителя. Многими философами доказано, что признаком целого является обязательное наличие общей структуры, объединяющей отдельные элементы и накладывающей отпечаток на эти элементы. В связи с этим необходимо рассмотреть категорию «связь», так как структура понимается как закономерный устойчивый способ связи элементов в определенную целостность. Категория «связь» понимается как отношение взаимной связи, обусловленности, общности между чем-нибудь [15]. Данное понятие характеризует объект как систему, целостность.

Каждый из определенных нами компонентов вносит свой «вклад» в формирование готовности учителей, которая проявляется, в том числе, и в исследуемой нами готовности. В этом заключается одна из сторон связи компонентов готовности: в их «работе» как на формирование готовности к развитию познавательной самостоятельности учащихся, так и на становление личности учителя в целом.

Другая сторона связи проявляется во взаимовлиянии компонентов друг на друга, так как в процессе овладения одной «стороной» связи возбуждается потребность в другой, одна сторона отвечает на вопросы другой, возникшие «внутри личности». Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся следует строить таким образом, чтобы в ходе его появилась потребность знакомиться с проблемой, возникла бы необходимость проверить то или иное положение теории на практике, и, наоборот, в процессе практической деятельности создавать такие ситуации, которые вызывают потребность в овладении теоретическим материалом, в диагностике, то есть оценке и творческом подходе к решению вопроса организации познавательной самостоятельности учащихся. Для того чтобы проанализировать компоненты, недостаточно установить только их связи, необходимо понимание сущности целостных объектов вместе с установлением взаимосвязей и характеристикой их структуры, а точнее необходим анализ функций, которые она призвана выполнять. Известно, что любая система может быть понята как единство структуры ее функций.

Из анализа философской литературы следует, что функция – это специфическое проявление свойств того или иного объекта, определенный вид деятельности объекта через его части и элементы, это то, чем объект представляется для других явлений, какую роль выполняет по отношению к ним.

В связи с этим нами предпринята попытка выделить основные функции компонентов готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

1. Начнем с описания функции мотивационно-ценностного компонента готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся. Она состоит в целенаправленном отыскании рациональных способов организации познавательной самостоятельности учащихся, требу-

ющих минимальных затрат; в умении будущих специалистов знакомиться и сосредотачивать свое внимание на проблеме организации познавательной самостоятельности учащихся; в умении самостоятельно нейтрализовать влияние «отвлекающих» факторов; в целенаправленной оценке своей деятельности.

2. Функция когнитивного компонента формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся предполагает наличие теоретических и эмпирических знаний о сущности профессионального долга и его специфике; знания о методах и приемах её организации и причинах неудач.

3. Функцию деятельностного компонента формирования готовности учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся мы видим в осуществлении конструктивной деятельности, носящей творческий характер, направленной на моделирование педагогического воздействия на личность с учетом возможности различных дидактических средств, а также личностных особенностей субъектов педагогического процесса.

4. Функция рефлексивного компонента формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся должна состоять в умении объективно оценивать с помощью методов диагностики характер протекания процесса взаимодействия и взаимопонимания между ними и окружающими.

При этом будущий учитель должен определять и связывать результат с целеполаганием, разворачивать его во времени, проследивать динамику результативности формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, вносить элементы творчества. Другими словами, оценочно-результативный компонент готовности выступает как индикатор успешности рассматриваемого процесса.

Процесс формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся протекает в системе, и как всякая педагогическая система она представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, мето/дов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

В современных условиях любая социально-педагогическая система, в том числе и спроектированная нами педагогическая система формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, подобно системе производства и управления, совершенствуется в процессе её «эксплуатации» и реализуется через определение педагогических условий, рассмотренных нами в следующем параграфе настоящего исследования.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М., 1991 – 299 с.
2. **Асмолов, А. Г.** Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов – М., 1984 – 208 с.
3. **Беспалько, В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста [Текст] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур – М.: Высш. школа, 1989. – 144 с.
4. **Бим-Бад, Б. М.** Антропологические основы теории и практики современного образования [Текст] / Б. М. Бим-Бад – М., 1994, – 113 с.
5. **Блауберг, И. В.** Философский принцип системности и системный подход [Текст] / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. № 8. – С. 39–52.
6. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения: Монография [Текст] / В. В. Давыдов – М., 1996 – 542 с.
7. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 187.
8. **Кандыбович, Л. А.** Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко – Минск, 1996 – 399 с.
9. **Конаржевский, Ю. А.** Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе [Текст] / Ю. А. Конаржевский – Челябинск, 1988 – 147.
10. **Котик, М. А.** Психология защищенности человека от опасности в профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... д-ра псих. наук / М. А. Котик – Л., 1985 – 422 с.
11. **Крутецкий, В. А.** Психология математических способностей школьников [Текст] / В. А. Крутецкий – М., 1998 – 411 с.
12. **Левитов, Н. Д.** Психология [Текст] / Н. Д. Левитов – М., 1964 – 256 с.
13. **Ленёв, Ю. А.** Формирование профессиональных качеств у курсантов (исследование на материалах ВУЗов войск связи) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Ю. А. Ленёв – М., 1993 – 185 с.
14. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1975, – 181 с.
15. **Лернер, И. Я.** Современная дидактика: теория – практика [Текст] / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев – М., 1995.
16. **Петровский, А. В.** Развитие личности и проблемы ведущей деятельности [Текст] / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. № 1. – С. 39–47.
17. **Понукалин, А. А.** Социальная философия и психология: Монография [Текст] / А. А. Понукалин – Саратов, 1994. – 201 с.
18. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – Спб, 2001 – 712 с.
19. **Санжаева, Р. Д.** Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Р. Д. Санжаева – Новосибирск, 1997 – 40 с.

20. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков – М. 1999 – 272 с.
21. **Скаткин, М. Н.** Дидактика средней школы [Текст] / М. Н. Скаткин – М., 1982 – 218 с.
22. **Сластенин, В. А.** Гуманистическая концепция педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов // Современная высшая школа – 1991. – № 4. – С. 83–96.
23. **Узнадзе, Д. Н.** Теория установки: Избранные психологические труды в 70-ти томах [Текст] / Д. Н. Узнадзе – М., 1997 – 448 с.
24. **Фридман, Л. М.** Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей [Текст] / Л. М. Фридман – М., 1997. – 287 с.
25. **Ядов, В. А.** О различных подходах к концепции личности и связанных с ними различных задачах исследования массовых коммуникаций [Текст] / В. А. Ядов // Личность и массовые коммуникации. Материалы встречи социологов. Вып. 3 – Тарту, 1969. – С. 18–35.

УДК 37.0+371

Л. А. Закирова

ОСНОВЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Характерной особенностью современной педагогической науки является широкое распространение модельного подхода, выразившееся в активном использовании моделей во всех областях и на всех этапах научных исследований. Сегодня разнообразные модели применяются как в естественно-научном и социально-гуманитарном познании, так и практической деятельности педагогов. Это делает особенно актуальным анализ их познавательной природы. В этой связи, в нашем исследовании важное место уделяется основам концептуальной модели профессионально-экологического образования студентов университета.

Сложность научной разработки проблемного поля профессионально-экологического образования связана с дискуссионностью многих важных моментов метода моделирования, а также с недостаточной определенностью его употребления в специальном смысле (как метода, связанного с обобщением и развитием видов аналогии) и в общем смысле «как некоторого всеобщего аспекта познавательного процесса взятого под углом зрения аппроксимации» [2, с. 119].

Отсюда возникают различные оценки применения моделей в познании. Одни исследователи рассматривают этот метод как вспомогательное средство экспериментального и теоретического познания (В. А. Штоф, Е. М. Жуков, Б. А. Глинский, М. П. Завьялова), тогда как другие видят в моделях универсальное, предельно широкое гносеологическое явление (В. С. Готт, Я. Г. Неуймин, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул). Сторонники первой точки зрения критикуют своих оппонентов за слишком широкую трактовку моделирования, которая доходит, по их мнению, до отождествления моделирования и познания и, следовательно, приводит к игнорированию гносеологической специфики модели. В свою очередь, последние считают, что отрицать модельный характер научных представлений – значит, непосредственно останавливаться на полпути процесса анализа данной проблемы. Эта дискуссия все еще не завершена, и уточнение познавательной природы моделирования остается важной исследовательской задачей, хотя в практике исследования моделей всегда оговаривается узкий или широкий смысл используемого в конкретной работе понятия моделирования [5; 8; 11]. В данном исследовании моделирование рассматривается как общенаучный метод изучения проблематики профессионально-экологического образования молодежи.

Как верно отмечает, К. А. Романова, «идеалом экологической образовательной системы становится формирование личности, обладающей определенной внутренней свободой, независимостью в своих мнениях, поступках, строящей свои отношения с окружающей средой на основе понимания её целостности» [9, с. 211]. К сказанному добавим: свобода в рамках экологической необходимости – должна быть стратегия личности на рубеже новой цивилизации. Именно эти качества общество призвано задавать через образовательно-экологические системы.

В то же время тот факт, что на современном этапе развития человечества общество, а теперь и отдельный конкретный молодой человек становится мощной геологической силой, во многом определяющей развитие биосферы, приводит к тому, что «рядовой человек в принципе становится существенным фактором эволюции планетарного целого, субъектом социоприродной истории – причиной деградации или гарантом коэволюции социума и его природного окружения. Механистическая картина мира, в которой человеку отводилось место простого наблюдателя и сопутствующего элемента эволюции, взрывается представлением о человеке как субъекте бытия планетарного целого» [10, с. 63].

Исходя из этого, целью профессионально-экологического образования в антропологическом аспекте является воспитание экологической ответственности как меры свободы молодого человека в условиях экологической необходимости. В этом случае можно следующим образом уточнить задачи экологического образования:

- развивать экологическое сознание путем раскрытия принципов организации и функционирования различных экосистем, выявления смысла и значения биосферных функций человека;
- воспитывать потребность в экологической деятельности, ориентированной на сохранение жизненно важных параметров биосферы;
- формировать парадигмы мышления, соответствующие установкам устойчивого развития.

Решая поставленные задачи, нами сконструирована модель профессионально-экологического образования студентов университета (Рис. 1).

Концептуальная модель отражает представление двух взаимосвязанных уровней: первый уровень – философско-методологический базис; второй уровень – педагогическая система, формируемая на его основе.

Между этими уровнями существует достаточно жесткая взаимосвязь и взаимозависимость. Философская и методологическая база, с одной стороны, формирует педагогическую систему, а с другой ограничивает возможности варьирования педагогической системы.

Переход на путь устойчивого развития, который связан с определенными и необходимыми трансформациями всех сфер жизнедеятельности человека и человечества, обуславливает и ряд требований к профессионально-экологическому образованию, связанных с представлениями об организации и функционировании общества и характере его взаимодействия с природой.

Новая цивилизационная модель глобальной системы «общество – природа» должна обеспечить стабильность, устойчивость её развития посредством сохранения качества окружающей среды, с одной стороны, и улучшения качества жизни людей, с другой. Эти цели могут быть достигнуты только при условии кардинальной перестройки всей системы отношений человека с окружающей средой.

Профессионально-экологическое образование с этой точки зрения должно представлять собой управляемую опережающую систему, которая предвидела бы и удовлетворяла потребности не прошлого, как это имеет место сейчас, а будущего общества.

При этом при переходе цивилизации на путь устойчивого развития профессионально-экологическое образование должно стать не просто фактором, способствующим реализации новой цивилизационной модели, но и самым приоритетным механизмом, наряду с наукой. В отличие от прошлого развития человечества, которое шло естественным стихийным путем, в перспективе роль науки и образования существенно меняется. Идеальная модель устойчивого развития должна быть создана вначале с помощью науки в целом, затем внедрена в сознание людей. То есть речь идет, по мнению И. Пригожина о глобальном и целенаправленном изменении сознания, мировоззрения людей, их образа жизни и способа взаимодействия с природой и социумом с помощью образования как одного из главных рычагов перехода на путь устойчивого развития [7, с. 104].



Рис. 1. Концептуальная модель профессионально-экологического образования молодежи

С этой точки зрения такая концепция опережающего профессионально-экологического образования оказывается созвучной идеям становления ноосферы, поскольку имеется в виду не отставание сознания от бытия, а образования от жизни, но их опережение и на этой основе – целенаправленное рациональное конструирование будущего цивилизации.

Подобная организация образовательного процесса предполагает утверждение экологической доминанты в системе воспитания и обучения. Это обеспечивает возможность для восприятия общественным сознанием экологических императивов, усвоения глубинных принципов экологического взаимодействия. Это «изменяет характер развития данного процесса путем гармонизации, через совершенствование связей между его элементами (предметами), этапами (ступенями), главными действующими лицами – учителем и учеником, предполагая значительную силу нравственного примера учителя, создание стройной системы учительства, осуществляющей неразрывную связь и передачу опыта поколений, органичное, синтетическое, системное и синергетическое сочетание традиционных и инновационных направлений в обучении» [6, с. 213].

Аксиологический аспект философско-методологического уровня обуславливает его инструментальную функцию переориентации человеческих ценностей в отношении к природе с утилитарно-потребительских, преимущественно материальных на экологически ориентированных ценностей, которые, с одной стороны, должны имманентно пронизывать весь образовательный процесс, а с другой – выступать целью образовательной деятельности.

Онтологический аспект философско-методологического уровня профессионально-экологического образования обуславливает его инструментальную функцию как фактор утверждения новой цивилизационной модели развития, обеспечивающей улучшение качества жизни человечества при сохранении качества природной среды [12, с. 392].

Антропологический философско-методологического уровня профессионально-экологического образования обуславливает его инструментальную функцию ориентации образовательного процесса на интересы и потребности человека как субъекта социоприродного взаимодействия, формирование его экологически ответственной позиции.

Центральное место в этой концептуальной модели занимает признание самоценности природы, осознание нелинейности, многовариативности мира, восприятие природной среды не как конгломерата изолированных объектов, а как целостного живого организма.

Экологически ответственная позиция молодежи неразрывно связана также с признанием непреходящей ценности толерантных способов социоприродного взаимодействия, диалоговых, бесконфликтных, ненасильственных форм коммуникации, сопоставимости, сравнимости различных теоретических построений, мировоззренческих позиций, культур [1; 3; 4; 9].

Такая переориентация предполагает утверждение новых, альтернативных форм и стилей жизни, отказ от ситуативного мышления, создание общезначимых приоритетов, оснований для универсального миропонимания, синтеза взглядов, глобальной координации, значительное усиление духовной компоненты в социоприродном бытии.

Таким образом, сущность общей концептуальной идеи профессионально-экологического образования заключается в следующем: профессионально-экологическое образование молодёжи выступает определяющим фактором утверждения новой цивилизационной модели развития, обеспечивающей улучшение качества жизни человечества при сохранении качества природной среды, формирования экологически ответственной позиции человека как субъекта социоприродного взаимодействия, переориентации человеческих ценностей с утилитарно-потребительских по отношению к природе на духовные, экологически ориентированные.

Именно такое понимание профессионально-экологического образования, как пишет И. К. Лисеева, позволяет говорить о том, что «профессионально-экологическое образование – это не часть высшего профессионального образования, а новый смысл и цель современного образовательного процесса, уникальное средство сохранения и развития человека. продолжения человеческой цивилизации» [11, с. 309].

Стратегическая цель, обуславливающая общую ориентацию профессионально-экологического образования на устойчивое развитие общества на основе коэволюции природы и человека через систему компетенций будущего молодого специалиста, трансформируется в образовательную цель: подготовку социально, экологически, профессионально компетентного специалиста, реализуемую в ходе компетентностно-ориентированного образовательного процесса.

В основе компетентностно-ориентированного образовательного процесса в соответствии с заявленными нами базовыми философско-методологическими установками лежит компетентностный подход как одно из важнейших концептуальных положений обновления содержания профессионально-экологического образования. В качестве основных единиц такого подхода выступают компетентности и компетенции.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц содержится в работах В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. Я. Найна, А. В. Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, И. С. Якиманской и др. Эти дефиниции широко используются за рубежом, в несколько иной формулировке: ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Все многообразие вышеупомянутых единиц можно свести в три группы:

компетентности, компетенции и социально-профессиональные качества (или мета-качества).

Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам включить в состав раскрываемой концепции следующие смыслообразующие понятия. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые конструкты: компетентности, компетенции и мета-качества. компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют базовыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. Эти интегральные знания, включающие в себя общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества. Они первичны по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и мета-качествам.

К базовым компетентностям относятся:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникативные;
- политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий.

Для системы профессионально-экологического образования приоритетной является информационно-коммуникативная компетенция. Последняя, по определению Г. А. Попутковой, это «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности эти способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций» [6, с. 219].

Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Основными ключевыми сферами жизнедеятельности любого специалиста-эколога являются:

- сфера общественных отношений, в которые включен каждый человек как социальный субъект, член экологического общества;
- сфера профессиональных отношений, в которые человек включается в процессе профессионально-экологической деятельности;
- сфера экологических отношений, в которые человек включается в процессе профессионально-экологической деятельности.

Владение вышеназванными компетенциями обеспечивает реальное участие специалиста-эколога в этих сферах жизнедеятельности по реализации идей устойчивого развития и коэволюции в практической деятельности. Иллюстративно это представлено на Рис. 2.



Рис. 2. Структура ключевых сфер жизнедеятельности эколога-выпускника университета

В последнее время термин «ноосфера» стал иногда употребляться слишком широко и неоднозначно. Одни ученые считают, что ноосфера уже образовалась как самостоятельная оболочка планеты помимо биосферы. Другие полагают, что ноосфера – это будущее состояние той части планеты, которая будет перестроена людьми на разумных основаниях. Третьим вообще возражают против самого употребления термина «ноосфера» ввиду его неопределенности, что создает, как они полагают, опасность путаницы в научной теории.

Многозначность термина «ноосфера» имеет давнюю историю, поскольку его авторы – французские ученые Э. Леруа и П. Тейяр де Шарден изначально употребляли его в ином смысле, чем несколько позже сделал это В. И. Вернадский. Он развил дальше содержательную сторону понравившегося понятия. Этимология самого слова взята от сочетания греческих слов «noos» и «sphaira», что означает сфера разума. Когда Э. Леруа впервые использовал это понятие в 1927 г., то имел в виду лишь формирование мыслящего пласта планеты с возникновением и развитием на ней существ, обладающих разумными способностями. В таком же смысле продолжал пользоваться этим термином и его друг П. Тейяр де Шарден в своей книге «Феномен человека». Существенно иной смысл вкладывал в понятие «ноосфера» В. И. Вернадский: «Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, становится вопрос о перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого. Это новое состояние биосферы, к которому мы, не замечая этого, приближаемся, и есть «ноосфера» [2, с. 110]. Как видим В. И. Вернадский рассматривал качественно новую сферу Земли в развитии, как становящийся процесс со всеми предпосылками в настоящем и зрелом состоянии в будущем, когда человечество станет «единым целым» и «свободно мыслящим». В этом смысле понятие «ноосфера» богаче по содержанию, чем обозначение зоны проживания людей на Земле.

Определение структуры ключевых сфер жизнедеятельности будущего эколога, выпускника университета позволяет от концептуальной модели перейти к разработке дидактической модели профессионально-экологического образования обучающихся. Ключевое место в ее реализации отводится компетентностно-ориентированным технологиям саморегулирующего обучения.

Резюмируя изложенное, приведем некоторую обобщающую оценку авторской концепции, основными достоинствами которой являются: независимость от конкретной реализации в образовательном процессе вуза и многовариативность технологических решений ее реализации; ориентация на развитие и совершенствование системы профессионально-экологического образования, интегрированием в своем содержании наиболее передовых идей и подходов, обусловленных своеобразием их исходных состояний.

Библиографический список

1. **Буровский, А. М.** Философские основания экологического образования [Текст] / А. М. Буровский // *Философия экологического образования* / под общ. ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 255–286.
2. **Вернадский, В. И.** Химическое строение биосферы земли и её окружение [Текст] / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1965. – 328 с.
3. **Когай, Е. А.** Аксиологические ориентиры экологического образования [Текст] / Е. А. Когай // *Философия экологического образования* / под общ. ред. П. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 238–252.
4. **Мамедов, П. М.** Основания экологического образования [Текст] / П. М. Мамедов // *Философия экологического образования* / под общ. ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 72–88.
5. **Найн, А. Я.** Профессионально-экологическое образование студентов – требование времени [Текст] / А. Я. Найн // *Развитие высшего профессионального образования : материалы науч. симпозиума*. – Ярославль : НЦ РАН, 2007. – С. 93–98.
6. **Попуткова, Г. А.** Современное профессионально-экологическое образование студентов вузов : монография [Текст] / Г. А. Попуткова ; ВГИПУ. – Н. Новгород, 2006. – 316 с.
7. **Пригожин, И.** Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенджерс. – М. : Прогресс, 1986. – 204 с.
8. **Пирожин, В. К.** Развитие экологического образования [Текст] / В. К. Пирожин // *Философия экологического образования* / под общ. ред. П. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 72–88.
9. **Романова, К. А.** Послевузовское профессионально-экологическое образование руководящих работников : монография [Текст] / К. А. Романова; Изд-во Моск. гос. ун-та печати. – М. : 2003. – 333 с.
10. **Урсул, А. Д.** Модель опережающего образования : ноосферно-экологический ракурс [Текст] / А. Д. Урсул // *Философия экологического образования* / под общ. ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 49–71.
11. **Философия** экологического образования [Текст] / под общ. ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 416 с.
12. **Экология** и экономика природопользования : учебник для студентов вузов / под ред. Э. В. Гирусова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 591 с.

И. Н. Алексеенко

СТРАТЕГИИ МНОГОМЕРНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Контуры модернизации в сфере подготовки будущих педагогов вырисовываются в рамках формирования новой картины образовательного мира, основанной на синтезе представлений о личности, на интеграции рациональных и эмоционально-чувственных сторон её познания и творческого подхода к субъектному выражению. Наряду с существующими детерминантами линейного восприятия индивидом образовательного мира укрепляется вероятностный взгляд на личность, когда господствующими её характеристиками выступают – противоречивость, незавершенность, неопределенность любого явления, связанного с образовательным процессом [1].

Вследствие этого, для современной педагогической науки существенным является определение будущего педагога, как универсального, целостного, несводимого только к окружающему его миру [2, с. 16–17]. А это означает следующее:

Во-первых, речь идёт о феномене человека, развивающегося на изломе цивилизаций. Во-вторых, на смену дискуссии об интересе к педагогической деятельности приходит интерес к педагогической культуре как к искусству. В-третьих, не смешивая личностное и профессиональное в исследовании сущности педагогической культуры возможно выстраивание некой гармонии, симфонии, полифонии «внутреннего» и «внешнего» в человеке. В-четвертых, культура педагога по отношению к образовательной реальности – это есть лишь тонкая оболочка между регулированием развития самого человека и хаоса, который его окружает. В-пятых, педагогическая культура, как часть всеобщего её понимания, устремляется к своей вершине, к вершине бытия, любви к миру, к ребёнку.

Такая многомерность человека, осваивающего образовательно-профессиональные программы педагогического профиля убеждает в том, что будущий педагог обнаруживает для себя возможность установления равновесия между ритмом развития всего сущего в мире и необходимостью индивидуальной адаптации к нему [3, с. 117–118]. В этой связи, основными средствами адаптации ко всеобщему темпоритму развития будущего специалиста в сфере образования выступают:

– вызреваемый в недрах самого студента заряд энергии, ищущей сферу её разрядки, когда в качестве этой сферы выступают процессы учения, воспитания, развития и т. д.;

- уравнивание индивида с его кипучей энергией в среде развития, где средой выступают – общение, игра, досуг и т. п.;
- критические мгновения необходимости субъектного самовыражения будущего педагога, которые зарождаются в моменты выбора студентом направления развития в той или иной образовательной среде;
- искусство самораскрытия студента как таинство его вдохновения, связанное с духовным началом в его самовыражении.

Определение структуры образа жизнедеятельности носит как глобальный так и локальный характер. Вследствие этого, вынужденность существования субъекта оформляется в необходимости обретения универсального качества, которое противоречиво по сути: как отдельной персоне сохранить себя в постоянно обновляющейся реальности. Как итог этих усилий – личность ищет и в известной мере находит основания для подобного рода самовыражения: идентификацию господствующих типов социо-культурного бытия; интеграцию актов профессиональной деятельности в тип существования; интериоризацию в доминирующие позитивно-конструктивные способы личностно-профессионального развития.

Таким образом, самовыражение личности будущего педагога возможно рассматривать в контексте решения проблемы многомерной, но не одномоментной полноты, завершенности жизнедеятельности в образовательном мире.

Исходя из этого **сущностными характеристиками многомерности самовыражения студента могут выступать: возникающие в ходе образовательной практики кризисы личностно-профессионального развития; темпоральные единицы саморазвития (индивидуально-неповторимая скорость и емкость личностно-профессиональных изменений); иерархическая распределенность личности в различных пространствах бытия; своеобразие форм проявления в контексте возникающих образовательных ситуаций; неповторимость самопроявления в зависимости от степени сложности возникающих проблем развития и т. д.**

Все вышеизложенное указывает на то, что в теоретическом плане – явление самовыражения студента связывается с определением, прежде всего: и миссии, и роли и значимости изменений у личности применительно к модернизируемой системе подготовки студента:

- вариативности проявлений личности студента в ракурсе их соотношения с имеющимися образовательными ресурсами современной и проективной образовательной действительности;
- границ персонификации студента, когда возможно восприятие его личностно-профессиональной востребованности в социально-экономическом пространстве.

А это выводит через определенный уровень образования личность студента на тот или иной профиль самовыражения.

Вследствие этого, любой студент, стремясь овладеть искусством бытия в его образовательном аспекте, вырабатывает в себе определенное состояние, которое изменяясь позволяет ему развиваться [4; 31]. Как это происходит?

а) через жизненное, и вследствие этого, изменяемое, расширяемое состояние индивида, позволяет воспринимать подлинные изменения глобального и локального характера и их осознания: подлинность сознания раскрывается посредством насыщения жизненных сил студента в контексте его изменчивости;

б) посредством постоянства видения мира сквозь призму пусть и незначительной части знания о нём: просачиваясь сквозь фильтр сознания, оно движется к наполнению источника всеобщего знания о сущем в образовании, когда всеобщность знания раскрывается перед субъектом через тождественность его признаков проявляющихся в каждой капле знания;

в) за счет выхода студента за пределы повседневности жизни, позволяющей раскрывать его таланты, определения степени отрешенности, самоизоляции от бытийности; раскрытие дара личности будущего педагога осуществляется посредством поиска все новых и новых форм самовыражения;

г) посредством открытия неисчерпаемого количества возможностей личностно-профессионального существования, выраженных самыми различными способами: звуком, линией, сюжетом, формой, цветом и т. п.: вопрошание перед другими есть выражение сущности субъекта; говорение субъекта – есть часть созвучия с другими и с собой; линия и сферы его нового самовыражения – образовательная деятельность; сюжет деятельности – создается студентом в образовательном мире; форма и «цвет» самовыражения – передается от мира одних субъектов к миру других;

д) за счет воображения студента, ведущего диалог со сферой образования, которая развивается вокруг него посредством образа, фантазии, мечты – есть формы субъектного самовыражения индивида в многогранном мире образования;

е) созданием достаточной емкости усилий по удовлетворению возможности самовыражения будущего педагога, переживающего (подсознательно) близость к сиянию бесконечности: уникам развития студента связан с тем, что он может видеть вечность сквозь призму своей собственной проекции.

Основными рисками самовыражения при данной интерпретации феномена студента как субъекта могут выступать следующие из них:

– несовпадение жизненного расширяющегося пространства личности студента с истинностью его наполнения с помощью профессиональных механизмов самовыражения;

– прерывистость видения образовательного мира, которая вызывается неразвитостью у конкретного студента способностей необходимых для критического анализа всего состава знаний об образовании;

– повседневность существования студента препятствующая полноте проявления возможности к самопрезентации как в личностном, так и в профессиональном планах;

– предрасположенность личностно-профессионального самовыражения студента к одному из множества господствующих механизмов развития, что не позволяет утверждать многомерность раскрытия потенциала будущего педагога;

недостаточность индивидуально-волевых усилий студента требуемых для завершенности себя в той или иной образовательной ситуации.

Вследствие этого, особую актуальность при рассмотрении феномена трансформации будущего педагога приобретают две стратегии его самовыражения:

1. сдерживающая, нивелирующая негативные стороны самовыражения студента;

2. укрепляющая индивидуально-личностное своеобразие проявления субъекта в профессионально-педагогической деятельности.

Сущностная характеристика первой из стратегий вытекает из недр объективной необходимости вовлечения студента, через совокупность актов образовательного воздействия и взаимодействия, в мир образовательных фактов и явлений, с которыми он обучается взаимодействовать. Стратегия же наращивания личностно-профессионального опыта самовыражения студента отражает необходимость социализации будущего педагога посредством знакового представления субъекта перед миром образовательных объектов.

В первом случае, при более жестком характере организации движения студента к личностно-профессиональной трансформации сужается пространство рисков при подготовке будущего педагога к освоению смыслов профессиональной деятельности. Во втором случае эти риски нарастают, но наряду с ними вызревает феномен субъектности студента, суть которого заключается в обретении студентом индивидуально-значимых смыслов.

При этом, мы исходим из того, что в рамках реализации первой стратегии подготовки студента в организационном плане необходимо опираться на определенные этапы профессионального становления будущего педагога, которые интегрированы в процесс педагогического сопровождения, обеспечивающий необходимый и достаточный уровень создания условий позитивно-конструктивного характера обретения норм педагогической деятельности. Это в полной мере отражает этап становления субъектности будущего педагога. На этапе же развития профессиональной субъектности студента речь может идти о педагогической поддержке, где ведущую роль играет уже не столько наращивание опыта педагогической деятельности – хотя и этот процесс осуществляется – а сколько речь идет о возрастании

персонального вклада будущего педагога в выработку собственной профессионально-педагогической позиции.

В русле первой стратегии педагогическое сопровождение связывается с созданием и развитием условий для саморазвития студента. В чем конкретно могут проявляться эти условия? Во-первых, в изучении личностно-профессиональных доминант самовыражения студента. Во-вторых, в поиске оптимальных механизмов саморазвития студента. В – третьих, наполнение деятельности будущего педагога осуществляется посредством консультирования и помощи. В-четвертых, в рефлексивном характере самовыражения личности студента.

Контекст же стратегии педагогической поддержки определяет её направленность на выработку таких доминант самовыражения, которые обеспечивают устойчивость мотивационно-потребностной сферы развития студента. Основой данного процесса выступают процессы – саморазвития, саморегуляции, самопрезентации. В совокупности они могут обеспечивать студенту преодоление затруднений в многообразных спектрах самовыражения.

Становится очевидным, что соотносительность этапов трансформации будущего педагога с их стратегическими и тактическими планами позволяет утверждать саму возможность обретения ценностно – смысловых единиц самовыражения студента. Конечной целью в данном случае выступает такое положение, когда студент может быть готов и способен выйти на тот уровень самосовершенствования и самовыражения, который наиболее адекватен самой его природе, когда он неразрывно связан с генезисом и бытием абсолютного в нем, понимаемого каждым субъектом, как незавершенность существования. А это может обеспечивать многомерность самовыражения будущего педагога.

Библиографический список

1. **Костюкевич, С.** На пороге нового тысячелетия [Текст] / С. Костюкевич [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// comparative. edu. RU](http://comparative.edu.RU).
2. **Бондаревская, Е. В.** Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ. [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону. 2007. с. 16–17.
3. **Васильева, Е. Ю.** Оценка деятельности преподавателей в ВУЗах США [Текст] / Е. Ю. Васильева // Педагогика. – 2005. – № 10, – С. 117–118
4. **Серигов, В. В.** Компетентностная модель специалиста [Текст] / В. В. Серигов // Педагогика. – 2003. – № 10. – 31 с.

РАЗДЕЛ II

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378

Л. З. Стуколова

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ФИЛОСОФСКОМ АСПЕКТЕ

Профессиональная подготовка специалистов, осуществляемая с позиций системного подхода, предполагает организацию такого педагогического процесса, который подготовит компетентного специалиста и сформирует определенную личность, учитывая как потребности общества, так и потребности самого студента. Если, проектируя модель специалиста, мы ориентируемся на предстоящую профессиональную деятельность, ее анализ может дать адекватную информацию о требованиях к специалисту в рамках определенных типов организаций (коммерческих и некоммерческих): к выполнению каких функций готовить специалиста, какими профессионально важными качествами он должен обладать, чтобы быть способным и готовым к конкретной деятельности. Деятельностный подход к разработке модели специалиста необходим, но недостаточен. Модель специалиста будет не полной без отражения в ней личности специалиста, субъекта деятельности, а также системы его подготовки в высшем учебном заведении.

Длительное время подготовка специалистов осуществлялась для производства, потребности и нужды общества и производства были целью, человек – средством. Развитие человека как главной производительной силы общества рассматривалось как следствие изменений, происходящих в производстве под влиянием бурного развития науки, техники, экономических преобразований. Несмотря на то, что новые социально-экономические условия предполагают достижения такого положения человека в процессе трудовой деятельности, которое подчиняет логику развития экономики, техники цели развития самого человека, в реальной практике общественной жизни такой гуманистический идеал пока реализуется с трудом.

По мнению Т. Адорно, знаменитая проблема соотношения теории и практики приобретает повышенную актуальность, так как правильное сознание и правильная деятельность находятся сегодня в непримиримом противоречии. Сама проблема заявила о себе именно в капиталистическом обществе, когда возникло противопоставление между индивидуальным сознанием и

данностью общества, в котором это сознание существует. Переход от теории к практике не осуществляется, по мнению Т. Адорно, поскольку в самой теории заложена невозможность этого перехода. Проблему перехода от теоретического знания Т. Адорно рассматривал в аспекте философии морали, вопросов нравственности. Люди страдают от своего знания, потому что, согласно опыту, которым они располагают, более не существует непосредственного перехода от этого знания к практике. Для этого перехода необходимо нечто третье [3].

Э. Фромм во многих своих работах показал, что современное общество в экономически развитых странах глубоко враждебно человеку. В результате такое общество формирует особый социальный характер человека, для определения сущности которого Э. Фромм вводит понятие «отчуждение». Под явлением отчуждения понимается такой способ восприятия, при котором человек ощущает себя как нечто чуждое. Отчуждение носит в современном обществе почти всеобщий характер: оно пронизывает отношение человека к своей работе, к потребляемым им вещам, к государству, к своим ближним и к самому себе. Человек создал сложное общественное устройство, чтобы управлять созданным им производством, техникой. Но то, что создал человек, вышло из-под его контроля и главенствует над ним. Рабочий и управляющий зависят от конкурирующих предприятий, от внутренних и внешних рынков, от взаимодействия с потребителями и многого другого. Эти системы – государственная и экономическая – определяют деятельность менеджера, служащих, рабочих. «Нами управляют законы, которые мы не контролируем и даже не хотим контролировать... Мы проводим у себя экономические и социальные мероприятия – и в то же время энергично и вполне сознательно отказываемся нести ответственность, ожидая, что принесет будущее. В управляющих нами законах воплощены наши же собственные действия, но эти законы выше нас, мы – их рабы» – пишет Э. Фромм [8, с. 162]. Подобное противопоставление интересов индивида и общества характерно до сих пор для всех стран с рыночной экономикой и для России в том числе. Вместе с тем нельзя не отметить тенденцию воодушевленного принятия идей гуманизма многими сферами общественной жизни. П. С. Гуревич осмысливает эту проблему как «гуманизм и дегуманизацию мира».

Зарубежные и отечественные педагоги, психологи, философы, социологи, экономисты гуманистического направления глубоко убеждены, что общество по отношению к человеку может и должно содействовать раскрытию потенциальных возможностей человека. Тогда человек сможет разрешить противоречие между ним и обществом, поставить экономику на службу себе, а не самому бежать за потребностями экономики, быть жертвой политики и анонимной власти.

Многие исследователи единодушны во мнении, что сегодняшнее общество – это общество управленцев. Представляется, что во многом наша жизнь зависит и будет зависеть именно от человеческих качеств менеджера. Анализ современной литературы по менеджменту, а также результаты опросов управленцев разного уровня показали, что большинство признает необходимость менеджера нового типа, так как менеджер – рационалист, менеджер – бюрократ просто уже сейчас не в состоянии решить многие производственные, социальные, межличностные и личные проблемы. Неопределенность – одно из ключевых определений современного менеджмента. Оно охватывает понимание того, что развитие экономики и общественной жизни в рамках рынка становится все более непредсказуемым. В сегодняшних условиях и в будущем нужны управленцы, менеджеры с совершенно другим типом мышления, другим сознанием, соответствующим новым представлениям об управлении.

Появляется необходимость осмысления сущности человека, его возможностей, приобретения более глубоких знаний о его природе с тем, чтобы на более широкой основе разрабатывать личностный аспект профессиональной подготовки менеджеров. Структура личностного потенциала специалиста в обобщенном виде включает в себя: образовательный потенциал, трудовую активность, творческую активность как высшую форму трудовой активности, творческий интеллектуальный потенциал, духовный потенциал, способности, общую и профессиональную культуру. Особую остроту в последнее время приобретает проблема духовности. На наш взгляд, личностная сторона профессиональной компетентности на современном этапе развития образования может отождествляться с понятием «духовность». «Духовность является той потенциальной сущностью человека, которая обеспечивает ему полноценное развитие и саморазвитие, усвоение социального опыта с целью преобразования собственной природы». Как сущность человека, духовность является целью и результатом становления человека [6].

В. В. Краевский отмечает отсутствие четких представлений о философии образования. Соответственно, существует несколько трактовок: раздел философии, рассматривающий наиболее общие вопросы образования; наука, решающие проблемы образования философского уровня; раздел педагогики, разрабатывающий теоретико-методологические или мировоззренческие проблемы образования и воспитания [7]. Поскольку ученый предупреждает об опасности замены конкретного педагогического исследования «философствованием» по разным проблемам педагогики, уточним, что наше обращение к философии обусловлено необходимостью рассмотреть разрабатываемую нами концепцию личностно-профессионального развития будущих менеджеров с широких философских позиций, что будет способствовать проектированию целостной и разносторонней модели специалиста.

Обращение к понятию духовности в контексте разработки концепции личностно-профессионального развития будущих менеджеров связано с тем, что духовность отражает содержательную сторону личности, подчеркивает глубину и многомерность человека.

Проблема духовности рассматривалась на протяжении всей истории человечества в рамках различных философских, психологических и религиозных течений и, как считают специалисты, до сих пор остается практически неразработанной. В. И. Вернадский в работах, посвященных научному мировоззрению, неоднократно обращается к значению философских концепций Индии, значение которых для науки выразится в будущем. В отличие от философии Запада, которая в последнее столетие «разбивалась в частностях», не захватывая широкие вопросы жизни, философия Индии сумела сохранить тысячелетние достижения философского творчества предков и в XIX в. возобновилась с новой мощью [4]. Наше обращение к философским системам Востока обусловлено тем, что именно индийская философская мысль оказала реальное влияние на развитие идей древних философов и, соответственно, на дальнейшее их развитие в Европе. Несмотря на то, что в философии Индии много различных течений, мы с тем, чтобы через понимание духовности понять усложняющиеся отношения человека и общества, выявить возможности духовности для профессионального становления личности рассмотрим некоторые идеи известного индийского мыслителя Шри Ауробиндо.

Шри Ауробиндо видит, что на смену принципу индивидуализма, который, в его понимании, есть свобода человека как самостоятельного существа развиваться и осуществлять свою жизнь, реализовывать свои ментальные устремления, удовлетворять свои жизненные и витальные потребности, устраивать физическое бытие в согласии со своими желаниями, управляемыми рассудком, должен прийти принцип субъективизма [1, с. 64]. Принцип индивидуализма нашел свое воплощение в объективизме, который, согласно Шри Ауробиндо, выражается во взгляде «на мир, как на некую вещь, объект, процесс, который должно наблюдать и изучать» с помощью ума, отделяющего себя от составных частей и целого. Такой подход аналогичен наблюдению человека за работой сложного механизма. В приложении к реальной жизни принцип индивидуализма реализуется в том, что для человека целью жизни становится выживание любой ценой, в том числе и за счет других людей. Этой цели подчиняется стремление человека к власти, к приобретению силы, эффективности, к развитию своих способностей. Закон, существующий вне и независимо от субъекта – главная идея объективизма; механический процесс управления, организации, совершенствования – объективистская концепция практической жизни. Главное в субъективизме то, что он «исходит из внутреннего мира и рассматривает все с точки зрения всеохватывающего развивающегося самосознания. Закон находится

внутри нас». Принцип субъективизма должен «сильно изменить наше видение, мотивацию и сам образ жизни», поскольку «вся энергия субъективизма направлена на то, чтобы постичь свое «я» [1, с. 65–67]. Ответ на вопрос: что такое это «я», где оно пребывает, зависит от того, на чем мы сосредоточимся. Если наше «я» – это индивидуальная жизнь и индивидуальное сознание, а цель жизни – в силе этого «я», свободе, удовлетворении, то мы приходим к субъективному индивидуализму. Если сохранить тот же самый подход по отношению к общественному сознанию, коллективному «я», то мы подчиним жизнь отдельной личности человечеству. Но, согласно Шри Ауробиндо, мы можем расширить идею «я» и прийти «к осознанию универсального Существа или Бытия, которое реализует себя в мире, а индивида и коллектив беспристрастно рассматривать как равноправные силы его самовыражения». В таком видении «каждое существо имеет свою истину независимой реализации и свою истину самореализации в жизни других и должно своим сочувствием, желанием, содействием – по мере роста своего сознания и силы – принимать все большее участие в гармоничном и естественном развитии всех индивидуальных и всех коллективных «я», составляющих это единое универсальное Существо» [1, с. 69]. Таким образом, принцип субъективизма позволяет нам самим, на себе, определиться, что такое «я» и уровень видения будет определять, на какой уровень мы будем выводить наше бытие.

Осмысление этих ведущих принципов человеческого бытия дает ключ к пониманию многих аспектов современной жизни. Они, проявляясь явно или не явно в педагогической действительности, оказывают влияние на теорию и практику педагогики. В настоящее время принцип индивидуализма утвердился, как мы видим, в экономически развитых странах, в качестве принципа организации как личной, так и общественной жизни, предполагающего равновесие компромиссов между правами и обязанностью, свободой и законом. В таком же качестве он утверждается и в нашей стране, и в отношениях между странами и нациями. Его влияние может проявляться даже в таких прогрессивных понятиях, которые привлекаются для педагогических исследований из психологической науки, как, к примеру, самореализация, самоактуализация, самосовершенствование и т. д. Несмотря на то, что ориентация на них – это уже само по себе хорошо для развития личности, мы обращаем наше внимание на то, что готовим специалистов особого типа – это руководители – менеджеры – управленцы любого уровня, во всех типах организаций.

Само управление, управленческая деятельность в ее современной востребованности предъявляет к педагогическому процессу особые требования.

Ключевой стратегической функцией управленческой деятельности, отвечающей тенденции гуманизации менеджмента, становится новый вид взаимодействия между управленцем и сотрудниками – сотрудничество.

Сотрудничество – это, на наш взгляд, такой вид взаимодействия, который основан на сознательных усилиях менеджера по организации совместной деятельности, способствующей взаимному усилению, взаимному росту, взаимопониманию сотрудников. В то же время желаемые, формируемые и развиваемые в учебном процессе «самости» могут работать только на самоутверждение отдельной личности, к примеру, того же менеджера. В этом случае идея индивидуального развития, хотя и получает свое воплощение, но не полное, и проявляется в индивидуализме. Профессионально важные качества же, которые мы формируем, могут проявиться в определенных обстоятельствах как отрицательные. Примеров тому много. Обращение к духовности в контексте рассмотренных выше философских идей, дает возможность осознать, на чем основано становление человека как личности, в чем заключается подлинный смысл его жизни, на чем основано гармоничное существование личности и общества.

Проблема сотрудничества, как философская проблема, отражающая сущностную сторону процессов, происходящих в человеческом обществе, рассмотрена в Учении Агни Йоги или Живой Этике, переданной духовными Учителями Востока Е. И. Рерих и Н. К. Рерих. «Каждая область жизни настолько усложнилась, что везде требуется сотрудничество. Нельзя назвать ни одной отрасли труда, где бы человек мог считать себя уединенным, поэтому кооперация делается как бы наукою жизни. Но, чтобы придать ей научное основание необходимо признать ее во всей жизни. Нельзя призывать к ней как к чему-то отвлеченному. Следует в каждом школьном предмете указать, в чем именно будет заключаться сотрудничество. ...Сотрудничество должно быть принято как основание Бытия» [2, с. 129]. Самосовершенствование, считается в Агни Йоге, происходит через очищение своих мыслей, чувств от всего негативного. Самосовершенствование – не только личное дело человека, это его вклад в гармонизацию жизни всего социума. «Совершенствование не полагалось как нечто от самости. Улучшение имеет в виду общее благо и, по природе своей, не может быть достоянием личным. Пример – каждая добрая мысль уже полезна в пространстве» [2, с. 254]. Для нашего исследования открываются возможности в уточнении концепции, принципов, целей профессиональной подготовки менеджеров, более четкого понимания процессов самости личности, их иерархичности и неоднозначности.

Профессиональная деятельность менеджеров по своему характеру есть своеобразная «метадеятельность», в том смысле, что она является деятельностью по организации другой деятельности, а именно деятельности подчиненных. Как мы уже отмечали, эффективное управление строится на двух основаниях: на отказе от принуждения и на непрерывно возобновляемом сдвиге субъективности. Социально – психологические исследования содержания и структуры деятельности менеджеров показали, что все объектив-

ные факторы производства приводятся в действие благодаря межличностным отношениям. В способах деятельности менеджеров востребовано не только соответствие профессиональной культуре, но и соответствие духовной культуре. Тот способ деятельности наиболее приемлем, который способствует саморазвитию личности и повышению уровня его духовности. Духовное воспитание становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки менеджеров и их социального становления.

Представляется, что изучение философских идей о природе человека не только западных, но и восточных, а также, пока еще не в полной мере привлекаемых наших отечественных, будет способствовать тому, что мы все дальше будем отходить от механизированного подхода к человеку, руководствоваться более высокими идеями, что, в свою очередь, будет способствовать философскому осмыслению новых подходов к стратегии образования в целом, к подготовке будущих менеджеров в частности.

Библиографический список

1. **Ауробиндо, Шри.** Человеческий цикл. [Текст] / Шри Ауробиндо – СПб., 1999. – 304 с.
2. **Агни, Йога:** Живая этика: [Текст] В 5 т. – Т. 4 / Сост., коммент. Н. Ковалевой. – М.: РИПОЛ классик, 2004. – 464 с.
3. **Адорно, Т.** Проблемы философии морали. [Текст] / Т. Адорно. – М.: Республика, 2000.
4. **Вернадский, В. И.** Биосфера и ноосфера [Текст] / В. И. Вернадский. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 576 с.
5. **Гуревич, П. С.** Философская антропология. Учебное пособие для вузов. [Текст] / П. С. Гуревич. – М.: NOTA BENE, 2001. – 456 с.
6. **Ильичева, И. М.** Введение в психологию духовности: учебное пособие [Текст] / И. М. Ильичева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 349 с.
7. **Краевский, В. В.** Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
8. **Фромм, Э.** Здоровое общество. Догмат о Христе. [Текст] / Э. Фромм – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005.

А. В. Енин, Г. В. Анохина

ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ «ПРОВОКАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ»

В одном из своих телевизионных интервью академик Сергей Капица сказал: «Знания слишком подвижны, а понимание статично (вечно). Надо учить именно пониманию». Действительно, человек, занимающийся наукой, годами проделывает путь от тезиса к антитезису. В этом суть жизненного движения. Нужно уметь при необходимости менять «плюс» на «минус».

Одна из главных, на наш взгляд, ошибок советской педагогики – воспитание детей на позитивных примерах, выборе только положительных мотивов реализации потребностей, ориентация в деятельности педагога на некий идеал и обучение построению жизненных поступков воспитанников по этой схеме, уничтожение роли отрицательной социализации в развитии и становлении человека. Но ведь часто именно наличие отрицательных качеств в человеке делают его самобытным и неповторимым, придают ему оттенок уникального своеобразия. Это факт. Иначе не было бы внутреннего противостояния, не было бы эффективного развития, не было бы движения, прогресса, цивилизации.

Если идеал очень притягателен, но воспринят человеком не критично, то он начинает долженствовать в сознании человека и если у человека реально имеются отрицательные черты, полярные положительным его же идеального образа, то может произойти вытеснение этих отрицательных черт из области сознания. При этом фактически происходит дезинтеграция реального образа себя на некий идеальный осознаваемый и на вытесненный отрицательный.

Поэтому одной из главных психологических и педагогических задач – в безопасных условиях игры, ограниченной временем, пространством и правилами, помочь человеку получить доступ и контроль к вытесненному отрицательному реальному образу себя. Таким образом, в процессе специально организованных «отрицательных» игр мы можем добиться:

1. Интеграции реального вытесненного образа себя и идеального положительного образа в один реальный образ себя с наличием положительных и отрицательных черт.

2. Осознания и принятия (не обязательно одобряемых) реально имеющих отрицательных черт, вследствие чего появляется возможность их трансформации в позитивные или социально приемлемые аналоги.

3. Ситуации, при которой идеальные положительные черты перестают осознаваться как навязанные извне; появляется осознание их необходимости, а сам человек начинает ощущать реальную свободу и ответственность.

4. Существенного снижения личностной агрессивности человека, так как исчезает естественный страх перед обнаружением в себе реального наличия отрицательных черт.

Уже сейчас, при формировании личности ребенка, необходимо максимально узнать и понять его возможности, видеть преимущества и недостатки (ведь в жизни они могут очень легко перейти в свои противоположности).

Но это не значит, что недостатки человека необходимо повсеместно искоренять. Необходимо всего лишь научиться переводить их в плоскость позитивной реализации в обществе (социуме).

У С. А. Смирнова [5], например, среди механизмов социализации подростка выделено, как минимум 50% отрицательных (см. З. Фрейд – механизмы бессознательной психической защиты).

Очевидно, что механизм отрицательной социализации обеспечивает развитие человека за счет удаления, отторжения и т. д. из сознания реально имеющихся у него отрицательных, негативных черт или поступков, но не согласующихся с идеальным образом себя.

Таким образом, эти отрицательные качества реально остаются и даже очевидны для окружающих, а сам человек их не замечает. В какой степени эти отрицательные черты вытеснены из сознания, в такой они и не поддаются управлению подростком. Вследствие этого, личность теряет свою цельность, в худшем случае даже может останавливаться ее дальнейшее развитие из-за возникшего конфликта между реально присутствующими, но не осознаваемыми отрицательными качествами и идеальным положительным образом себя. Выходом из этой ситуации может быть осознание своих реально существующих черт и перевод их в позитивное русло.

Здесь очевиден один из парадоксов педагогической практики. Получается, чем хуже мы делаем ребенку – тем лучше. Все это называется одним емким словом – приобретение опыта. Это одно из уникальных психических понятий, определяющих состояние человеческой памяти.

Конечно, в определенном смысле, лучше этот отрицательный опыт взаимодействия с окружающим миром приобрести сегодня, под руководством и присмотром опытного педагога в безопасной и контролируемой ситуации. Огромные возможности здесь у внеклассной деятельности, в частности у целенаправленно организованных игр, ориентированных на удовлетворение специфических потребностей детей.

Предлагаемая нами игровая методика и приемы отрицательной социализации смогут научить нас играть по правилам подростков. Или, другими словами, наше намерение: «показать, как, правильно действуя, можно

вызвать сопротивление из несознания и превратить его в ценного помощника» [6, с. 257].

Иллюстрируя выше сказанное, можно обратиться к такому литературному жанру как сказка (составляющему, кстати, основу ментальности любого народа). Не было бы такого литературного жанра, если бы не было категорий «добра» и «зла». И чтобы сказка состоялась добро должно победить зло. И чтобы сказка состоялась у педагога, его воспитанники тоже должны научиться видеть зло, знать о нем и уметь его побеждать (и внутри себя, и вне). «Чтобы что-нибудь заметить, нужно выделить это из общего фона. Белое видно на черном» [там же, с. 225].

Герой всегда противостоит Ничтожеству (и то, и другое с большой буквы). Но в любом случае «хорошее» в человеке преобладает, надо только дать толчок его развитию. «Как и каждый психологический феномен, – писал Ф. Перлз, – самоуважение познается через противоположность. Высокие чувства... гордость, слава, ощущению себя на десять футов выше противостоят низким: ощущение себя одиноким, никчемным, жалким, маленьким» [6, с. 10]. Двойственность человеческой природы – совершенно нормальное явление. Главное – об этом помнить и научиться этим пользоваться.

У природы отрицательной социализации есть философское, или даже психофизиологическое объяснение.

Поясим это на примере теории потребностей. Именно «потребности» в «теории поля» (К. Левин) рассматриваются как «стержень направленности личности, главный генератор и источник активности человека» [7]. По мнению Ш. Н. Чхартишвили [3], все потребности человека имеют генетическую зависимость. Мотивы, среда, желания, пути их реализации имеют в своей основе определенный генетический заказ и всегда направлены на расшифровку конкретного биологического кода.

По мнению автора, все потребности можно поделить на три блока:

– Биогенные (удовлетворение телесными изменениями): самосохранение, насыщение пищей, самозащита, моторная активность, отдых, сон, акты выделения; сексуальные потребности – гомо и гетерогенные, самоудовлетворение; размножение; алкоголь; наркотик.

– Психогенные (удовлетворение психическими процессами): интеллектуальные (перцептивная и интеллектуальная активность, получение новых наслаждений, любопытство, приобретение знаний, теоретическое искание и конструирование); эстетическое творчество (репродукция эстетических явлений, «самоэстетизация»); перцептивное наслаждение, а также: свобода, порядок, достижение успеха, богатство, приобретение и сохранение ценностей, туризм и зрелища, профессиональная деятельность, коллекционирование, мечтательность, бессмертие, сенсация, возврат в прошлое, игры и развлечения, острое внутреннее напряжение и азартные игры.

– Социогенные (необходимым условием их удовлетворения является другой человек, группа людей, с которыми субъект стремится установить определенные отношения).

Последний блок потребностей предоставляет для нас особый интерес, так как эти потребности начинают активно развиваться в подростковом возрасте и сопровождают человека всю жизнь.

Социогенные потребности, в свою очередь, делятся на три направления:

1. Потребности, направленные на благо людей (справедливость, забота о потомстве, забота о благосостоянии Родины, покровительство, доставление другому удовольствия и др.).

2. Потребности, направленные на благо других и себя одновременно (сосуществование, беседа, обмен опытом, семейное счастье, дружба, любовь, досуг, сотрудничество, руководство другими, нахождение под покровительством сильного, пиры и времяпрепровождение и т. д.).

3. Потребности, направленные на «себя любимого». Здесь четко выделяются два разнополюсных аспекта:

– потребности в благородстве, самоутверждении, выделении себя из других (быть самоценным и вращаться в нормы общественной жизни, быть признанным, независимым, проявить себя и стать предметом внимания, отстаивать личную честь, соревноваться и победить, иметь власть над другими и т. д.).

– потребности злорадствовать (завидовать и соперничать от зависти, мстить, причинять зло, насмехаться над другими, унижать, господствовать и порабощать и др.).

Таким образом, можно утверждать, что все эти потребности составляют человека как общую, целостную систему, элементы которой взаимосвязаны и взаимозависимы.

Р. С. Немов описывает несколько вариантов действий, способных привести к удовлетворению потребности. «В процессе осуществления действий (куда включается воля, порождаются эмоции) в центральную нервную систему попадает информация о его результате. Если параметры выполненного действия:

1) соответствуют поставленной цели, и произошло совпадение цели и результата, то возникают положительные эмоции, прекращающие действие.

2) не соответствуют поставленной цели – возникает отрицательное эмоциональное состояние, создающее дополнительную мотивацию к продолжению действия, повторению, корректировке программы до тех пор, пока конечный результат не совпадет с поставленной целью» [4, с. 44].

Поэтому, о наличии отрицательных потребностей забывать нельзя и полностью изъять их невозможно, но можно уменьшить их эффект, или пере-

вести их в область положительной реализации. (Например, потребность властолюбия перевести в сферу реализации организаторских качеств, а жадный человек пусть учится на бухгалтера, экономиста, или банкира).

Факт в том, что там, где большие силы находятся в равновесии, достаточно применить лишь небольшую силу, чтобы произвести значительные изменения (Пример: лифт и его движение с помощью противовесов). Человек приобретает опыт выправления неравновесия и это становится не только необременительно, а даже составляет часть удовольствия (Пример: получение удовольствия от управления велосипедом).

Учитывая то, что с переходного возраста социогенные потребности становятся ведущими факторами, определяющими поведение подростка, можно сделать следующий вывод: в зависимости от того, создаст ли данная социальная среда систему условий для удовлетворения потребностей или будет препятствовать этому, подросток старается или не расставаться с данной средой, или, наоборот, всякими средствами пытаться как можно скорее оставить ее и попасть в такую ситуацию, где больше условий для удовлетворения этих потребностей.

Эта ситуация «потребностного балансирования» человека очень близка к «творческому предсостоянию», описанному в гештальтпсихологии. «Это пребывание в нейтральной точке континуума, в равновесии, но с осведомленностью-сознанием и заинтересованностью в потенциальной ситуации, простирающейся в обоих направлениях. Это расположение к действию (без направления)» [6, с. 256].

Естественно, самым прямым, плодотворным и легким путем развития социогенных потребностей в позитивном направлении является путь организации и функционирования определенной системы воспитательной работы в образовательном учреждении, деятельности учащихся, сориентированной на реализацию естественных, актуальных потребностей детей (в том числе отрицательных).

Здесь возможны такие формы работы с детьми, как «День Лени», «День гадостей», «Экскурсия по закоулкам», «ЯРБЯТНЕС 1», «Интеллектуальное казино», «Встреча с неинтересными людьми», «Я – Буратино», «Поругай Золушку», «Урок невыразительного чтения» и т. д. [1].

Несмотря, на присутствующий очевидный лексический внешний раздражитель названных мероприятий, они могут иметь несомненные плюсы. Необходимо только грамотно подготовить, провести и проанализировать их, правильно оформить итог.

Суть методики «вредные игры» заключается в организации специальных («провокативных») действий педагога в адрес воспитанников, позволяющих более глубоко понять поведенческие и мотивационные истоки взаимодействия учащихся с окружающей средой, в том числе и в использовании механизмов творческой активности. В основе этой методики заложено

жено мощное высвобождение скрытой энергии сопротивления участников игрового действия.

Применение идей «провокативной педагогики» в системе воспитания позволяет увидеть новое и определить скрытые резервы педагогических возможностей в воспитании социальной и творчески активной личности. Здесь могут применены:

– принципы: «откровения», «безопасности», «ограничения игрового поля» (во времени, месте и действии), «естественного интереса», «педагогического участия»;

– психолого-педагогические эффекты: «сопротивления», «запрета», «обратного действия»;

– методы: «векторность» (коррекция), «микширование» (сглаживание), «переворот» (отрицание) и др. [2].

Здесь необходимо сказать несколько слов о «скрытой угрозе» использования методики «провокативной педагогики». Ее эффект для некоторых участников воспитательного действия может быть резко отрицательным, если работает непрофессионал.

Обратимся к исследовательскому примеру.

При проведении замеров «успешности» востребованных внеклассных мероприятий (другими словами, определении процента вызываемого интереса) у учащихся мы вышли к следующим любопытным показателям.

– Мероприятия «положительного» характера (позитивные игры, викторины, традиционные классные часы и т. п.):

– 61% учащихся такие мероприятия считают удачными и интересными. Они принимаются и вызывают удовлетворение.

– 39% учащихся остаются к ним равнодушными (дети к ним индифферентны).

Детей, которым такие мероприятия не нравятся – нет.

– «Вредные игры».

– 96% учащихся проявляют к ним явный интерес.

– 0% учащихся остаются к ним равнодушными

И (Внимание! Опасность!) – у 4% участников подобных игр остается негативный осадок. Этот вид мероприятий они активно не приемлют.

Попробуем проанализировать этот феномен с помощью метода математической статистики.

Эффект «провокативной педагогики» (методики «вредных игр») во внеклассной деятельности

Условные обозначения:

n – учащиеся

n^+ – учащиеся с преобладанием позитивных потребностей (доминанта положительной социализации)

n^- – учащиеся с преобладанием негативных потребностей (доминанта отрицательной социализации)

() – скобки – педагогическое участие в реализации потребностей учащихся («защита», «контроль», «сопровождение» и т. п.)

« x », « x_1 » – условный элемент шкалы социализации учащихся*.

«А» – самостоятельное действие учащихся по реализации потребностей.

«Б» – действие с участием педагога.

Описание эффекта:

1. Если n^+ (вариант использования традиционной (позитивной) методики):

А. $x + x_1 = 2x$

Б. $x + (+ x_1) = 2x$

} общее увеличение «позитива» личности

2. Если n^+ (вариант использования методики «вредные игры»):

А. $x - x_1 = 0$ – уменьшение «позитива»

Б. $x - (- x_1) = 2x$ – увеличение «позитива»

3. Если n^- (вариант использования традиционной «позитивной» методики):

А. $-x + x_1 = 0$

Б. $-x + (+ x_1) = 0$

} общее уменьшение «негатива»

4. Если n^- (вариант использования методики «вредные игры»):

А. $-x - x_1 = -2x$ – увеличение «негатива»

Б. $-x - (- x_1) = 0$ – уменьшение «негатива»

Вывод: эффект применения в педагогической практике методики «вредных игр» (см. п. 2, п. 4) заметнее и значительнее традиционных (позитивных) методик.

5. Педагогическая ошибка в использовании методики «вредные игры»:

А. $x + (- x_1) = 0$ – уменьшение «позитива»

Б. $-x + (- x_1) = -2x$ – увеличение «негатива»

Вывод: в этом случае не происходит поглощения отрицательного эффекта действия. Приобретение отрицательного опыта учащихся в ходе внеклассного мероприятия («вредных игр») усугубляет его негативные потребности, а не ликвидирует их.

Таким образом, на наш взгляд, целостное понимание проблемы отрицательной социализации, грамотное распределение ресурсов и возможностей «провокативной педагогики», умение сочетать плюсы и минусы современной практики воспитания ведет к более эффективному использованию пси-

* « x » – некая условная величина уровня социализации личности, ее роста или уменьшения в зависимости от степени усвоения и присвоения личностью предлагаемой методики – « x_1 » (значение « x » может определяться в зависимости от выбранной диагностической методики (тест, опрос, анкетирование и т. п.) по определению уровня и области социализации (положительной или отрицательной).

хофизических возможностей ребенка, к более полной и, главное, естественной самореализации детей, построенной на реальном интересе к жизни.

Библиографический список

1. **Енин, А. В.** «Вредные игры». Основы провокативной педагогики [Текст]: Практическое пособие / А. В. Енин. – Воронеж: Изд. Дом «Китеж», 2006. – 104 с.
2. **Енин, А. В.** Технология «провокативной педагогики» как условие социальной адаптации подростка [Текст] / А. В. Енин // Известия АПСН. – М., 2008. – № 7. – С. 408–410.
3. **Некоторые** вопросы психологии и педагогики социальных потребностей [Текст]: Сб. статей / Под ред. Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси, 1974. – 181 с.
4. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
5. **Педагогика:** педагогические теории, системы, технологии [Текст]: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиенов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000 – 512 с.
6. **Перлз, Ф.** Внутри и вне помойного ведра. Практика по гештальттерапии. [Текст] / Ф. Перлз. – СПб., 1995. – 446 с.
7. **Социальная** психология [Текст]: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова и др.; Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

УДК 37.013.46

Н. А. Патутина

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Понятие «организационная культура» активно рассматривается в современной научной литературе. Большинство исследований этого феномена представлено в таких научных областях, как психология и менеджмент. Для педагогики изучение организационной культуры представляет интерес в связи с высокой ролью этого явления в процессе социализации человека при вхождении его в различные организации. Вместе с этим, изучение организационной культуры в рамках педагогической науки имеет пока еще не очень давнюю традицию.

Одними из первых к анализу этой категории обратились исследователи сферы управления школой. В этих работах организационная культура изучается с точки зрения педагогического менеджмента. Так, К. М. Ушаков рас-

смачивает организационную культуру как производную от управленческих действий директора школы и инструмент повышения эффективности руководства образовательным учреждением. Вместе с этим управление школьной организацией рассматривается автором в русле управления организационной культурой. За основу берутся следующие положения: чтобы успешно управлять организацией, необходимо определить состояние, в котором пребывают взрослые в школе, каковы их ожидания, представления, ценности; успешное управление организацией предполагает, прежде всего, анализ представлений, ожиданий, ценностей первых лиц в организации, особенностей их личностных позиций; представления руководителя организации о подчиненных достаточно однозначно определяют культуру и структуру организации; успешное управление организацией предполагает управление группами, а не индивидуумами; характер и особенности взаимоотношений между членами педагогического коллектива являются одним из факторов, определяющих тип учебного процесса; ключевой проблемой в современном развитии школьных организаций является недостаточность сотрудничества в педагогическом коллективе; уровень профессионализма человека определяется его способностью организовывать свою работу, уровнем мотивации и профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Исходя из этих идей автором рассматриваются типологии организационных культур и инструменты их анализа применительно к школьной организации, система субъективных взглядов руководителя, влияющая на жизнь организации, подходы к решению проблемы выработки видения будущего организации как допланировочной деятельности, вопросы планирования с учетом разного уровня развития организации как команды, проблемы создания команд в школьной организации [5].

В рамках педагогического менеджмента исследователи обращают внимание на роль организационной и корпоративной культуры в управлении современным вузом. Т. Б. Сергеева и О. И. Горбатько отмечают, что современный университет может быть рассмотрен как специфическая форма корпорации. В связи с этим среди основных объектов осмысления корпоративной культуры вуза авторы выделяют два: статус образовательного учреждения как типичной корпорации со всеми соответствующими признаками и статус образовательного учреждения как специфической корпорации, чье целеполагание не может ограничиваться исключительно экономическими соображениями. Исходя из этого, в основе формирования корпоративной культуры университета лежат такие ценности, как академические свободы, инновационная деятельность, организационная устойчивость, экономическая устойчивость. Обозначение этих ценностей в качестве системообразующих опирается, по мнению Т. Б. Сергеевой и О. И. Горбатько, на особенности деятельности образовательных учреждений в современных условиях. Так, организационная устойчивость позволяет самостоятельно

развивать стандарты деятельности и собственную структуру; экономическая – обеспечивает стабильную деятельность в условиях конкурентной среды. Инновационная деятельность, по мнению авторов, поддерживает в вузе интеллектуальный потенциал, способствует организации процесса культурного приращения, а ценность академической свободы позволяет определить траекторию своего развития с опорой на собственные ресурсы. Эти ценности корпоративной культуры современного вуза должны стать основой разработки образовательным учреждением внешней и внутренней стратегии [4].

По мнению А. В. Бритова, Н. П. Макаркина, О. Б. Томилина изменения социально-экономической сферы и реформы в высшем образовании актуализируют проблему повышения эффективности деятельности вузов и приводят высшие учебные заведения к осознанию необходимости диагностики собственной организационной культуры и разработки мероприятий по ее изменению, адекватных изменениям внешней среды. Для выявления реальных и желательных характеристик организационной культуры вуза, а также возможных направлений ее совершенствования, авторами предлагается использовать методику OSAI, разработанную К. Камероном и Р. Куинном. На основании полученных результатов культуру образовательного учреждения можно проанализировать с точки зрения преобладания в ней черт клановой, адхократической, иерархической или рыночной культуры.

Проведенное авторами исследование показало, что существующей культуре вуза в большей мере присущи иерархические черты, отражающие высокую степень бюрократизации. Предпочтительное же состояние тяготеет к клановой и адхократической культурам, что отражает ориентацию на традиционные академические ценности и новаторство в образовательной и научной деятельности. Эволюция организационной культуры современного вуза, отмечают авторы, должна носить осознанный характер и траектория ее изменений в каждом высшем учебном заведении должна строиться на объективном изучении отношений внутри коллектива [1].

Как показывает анализ, педагогический менеджмент рассматривает организационную культуру как один из факторов повышения эффективности деятельности образовательного учреждения. Для изучения этого явления предлагается использовать те же инструменты, которые применяются при анализе культуры любой социальной организации, но с учетом специфики педагогической сферы.

Другой аспект анализа организационной культуры в педагогике связан с рассмотрением этого феномена в качестве одного из инструментов исследования внутренних процессов, происходящих в педагогическом коллективе и фактора становления личности педагога. Необходимость такого акцента при исследовании феномена организационной культуры образовательного учреждения, по мнению А. Б. Зайцева, связано с тем, что совершенствование

ние культуры организации в социальной сфере в большей мере оказывает влияние не на ее прибыльность, а на выработку позитивных элементов профессионального менталитета специалистов.

Изучая организационную культуру как фактор формирования профессионального менталитета учителя, А. Б. Зайцев рассматривает ее как одно из свойств педагогического коллектива, отражающее доминирующие в нем ценности, умонастроения, стиль поведения. Автор отмечает, что это понятие достаточно емко отражает состояние коллектива и характер его воздействия на сотрудников. При этом делается акцент на том, что организационная культура описывает не столько спланированные административные действия по повышению профессионального уровня учителей, сколько влияние неформальное, стиль работы и настрой трудового коллектива.

В качестве основы для выявления специфических особенностей организационной культуры конкретного образовательного учреждения автор берет ряд критериев: ориентация преподавателей на профессиональную педагогическую деятельность; отношения между членами педагогического коллектива; уровень индивидуализации учителей; их ориентация в социальном пространстве; антропологические представления большинства педагогов.

Эти характеристики организационной культуры проявляются в неформальном общении педагогов в трудовом коллективе и, по мнению А. Б. Зайцева, могут служить стимулом к самостоятельному повышению учителями своего профессионального уровня, способствовать передаче профессионального опыта, влиять на формы и качество проведения методических занятий внутри образовательной организации.

Рассматривая процесс формирования и развития организационной культуры педагогического коллектива, автор выделяет две группы факторов – внешние и внутренние.

К внешним факторам, независимым от педагогического коллектива, относятся государственная политика в области образования, общественные настроения, социальная обстановка в стране, контингент воспитанников.

К внутренним факторам, связанным с жизнью самого педагогического коллектива и подверженным в определенной степени управлению, автор относит общепедагогическую и управленческую культуру руководства, систему поощрений и наказаний для сотрудников (при этом не только формальные меры, но и систему санкций, принятую в самом коллективе), сложившуюся систему разного рода неформальных мероприятий, профессиональное обучение и психологический тренинг преподавателей. Особый акцент в исследовании А. Б. Зайцева сделан на роли социально-психологического тренинга как действенном средстве формирования организационной культуры педагогического коллектива и, как следствие, формирования профессиональной педагогической ментальности [2].

Таким образом, в своем исследовании автор рассматривает организационную культуру как характеристику педагогического коллектива, оказывающую влияние на формирование профессионально значимых качеств учителей и проявляющуюся в большей мере в неформальном общении членов коллектива.

В последнее время организационная культура вызывает интерес у исследователей в сфере социальной педагогики. В этой области педагогической науки организационная культура рассматривается в качестве одной из характеристик школы как социальной организации и как инструмент реализации принципа культуросообразности социального воспитания в школьном классе.

При анализе школы как социальной организации М. В. Шакурова выделяет среди отдельных ее характеристик, влияющих на решение задач относительно социально контролируемой социализации (философия школы, присущий ей климат, сложившаяся система воспитания), культуру школы. Этот феномен рассматривается автором как совокупность традиций и норм, предрассудков и ожиданий, которые определяют действия членов школьного сообщества в условиях, требующих построения собственного отношения и действия. Отмечается наличие в школе как официальной, так и неофициальной культуры, что определяет противоречивость школьной жизнедеятельности.

В исследовании не делается акцент на взаимосвязи культуры школы с другими названными ее характеристиками, хотя философия школы и ее климат являются неотъемлемыми составляющими культуры школы, а сильная культура может быть рассмотрена и как черта, и как условие эффективности воспитательной системы школы.

Культура школы, по мнению М. В. Шакуровой, формируется под влиянием организационной культуры школы, ценностно-нормативной системы мира и субкультурных влияний. Организационная культура школы аккумулирует культурные образцы, принятые и усвоенные в данной организации и влияющие на различные стороны деятельности ее членов (властные отношения и отношения контроля, отношения к деятельности, технологиям ее выполнения, межличностные отношения внутри групп, межгрупповые отношения, отношения с внешним окружением, мотивация и т. п.). Ценностно-нормативная система мира представляет собой основу транслируемого в рамках педагогического процесса социального опыта. Субкультурные влияния отражают субкультуры учащихся и учителей.

М. В. Шакурова отмечает, что представление о культуре школы можно получить по символам. Этот аспект организационной культуры является важным в связи с тем, что является способом донесения до педагогов, сотрудников, учащихся системы ценностей и моделей поведения, которые они должны принимать во внимание, чтобы максимально эффективно дости-

гать осуществления целей воспитательной организации. К символам, отражающим культуру школы, автор относит историю школы, организационный фольклор, традиционные представления, церемонии и празднования, материальные символы [6].

В. Р. Ясницкая использует понятие «организационная культура» при изучении социального воспитания в классе, который рассматривается как компонент воспитательной организации. С этой точки зрения класс, с одной стороны, «впитывает» и транслирует культуру этой воспитательной организации, а с другой стороны сам является «мини-организацией» со своей культурой. По мнению исследователя, применение названного термина к характеристике класса вполне оправдано, поскольку не только школа как воспитательная организация, но и каждый класс обладает вполне реальной, свойственной только ему культурой, которая определяет его индивидуальность. Для описания этого феномена используется термин «культура класса». Автор определяет культуру класса следующим образом: «это система норм, представлений, убеждений и ожиданий школьников в сфере общения и поведения в классе, отражающая принятые и выработанные ими ценности и проявляющаяся в традициях, правилах, символах и других внешних артефактах» [7, с. 63].

Рассматривая культуру класса как один из способов реализации принципа культуросообразности социального воспитания в школьном классе, В. Р. Ясницкая отмечает, что в классе должна быть сформирована достаточно богатая и сильная культура, базирующаяся на гуманистических ценностях.

Автор анализирует культуру класса с точки зрения деятельности классного руководителя, направленной на развитие детского коллектива. В этом контексте выделяется три аспекта культуры. Прежде всего, это двойственность культуры класса, которая имеет две составляющих – формализованную и неформальную. Первая, по мнению исследователя, отражает должное, то, что стремится создать педагог, а вторая отражает реальное, т. е. распространенную среди воспитанников субкультуру, существующую независимо от педагогических усилий. Эти две составляющих могут либо противоречить друг другу, либо обогащать и дополнять друг друга. Исходя из этого, педагогу необходимо в процессе формирования культуры класса изучать субкультуру детского коллектива, уметь выявлять противоречия между должным и действительным.

Следующий момент, на который обращает внимание В. Р. Ясницкая – это соотношение между уровнями культуры класса (выделение их производится в соответствии с моделью Э. Шейна). Педагогу следует учитывать, что работать с внешними артефактами проще, чем с глубинными компонентами. Путем формирования гуманных традиций, правил, символов и ритуалов можно добиться определенной коррекции норм, убеждений, ценностей. При

этом происходит интериоризация транслируемых ценностей и идей, т. е. осуществляется социальное воспитание. Это ставит перед педагогом задачу постоянного обогащения культуры класса за счет развития ее внешнего уровня, учитывая ее формализованную и неформальную стороны.

Еще один аспект, о котором необходимо помнить педагогу заключается в том, что культура класса становится фактором развития личности и коллектива в том случае, если в ней создаются условия для успешной социализации воспитанников, т. е. увеличивается ее воспитательный потенциал. Поэтому следующей задачей классного руководителя является целенаправленное и последовательное «вращивание» культурного социального опыта детей, нейтрализующего и вытесняющего отрицательные компоненты субкультуры класса.

Рассматривая влияние культуры класса на становление его как коллектива, В. Р. Ясницкая берет за основу типологию П. Харриса, согласно которой существуют четыре типа организационных культур: ролевая культура, культура «ордена», культура, ориентированная на деятельность, культура индивидуальности. По мнению исследователя, культура класса в определенной степени может быть отнесена к одному из названных типов. Классный руководитель должен знать ее сильные и слабые стороны и способствовать разрешению возникающих в ней противоречий, которые в этом случае становятся движущей силой развития классного коллектива [7].

Таким образом, автор рассматривает культуру класса как главную интегративную его характеристику, играющую особую роль в развитии личности и классного коллектива, одной из задач классного руководителя является создание и управление культурой.

А. В. Мудрик, рассматривая процесс социализации членов организаций, для которых воспитание не является основной функцией, отмечает, что на процесс относительно социально контролируемой социализации сотрудников (который, несомненно, происходит в каждой организации) оказывает влияние созданная организационная культура, предполагающая целенаправленную работу с кадрами. В организациях создаются системы обучения и переподготовки кадров, с помощью системы санкций стимулируется самообразование.

Автор отмечает, что в организациях все чаще уделяется внимание тому, что в социальном воспитании обозначается как организация социального опыта: привлечение членов организации к решению вопросов ее жизни; создание символики, атрибутики, традиций повседневного поведения и совместного проведения досуга; использование различных форм привлечения членов семей к проведению досуга и разнообразным программам. Все больше организаций осуществляют оказание индивидуальной помощи в решении проблем своим членам [3]. При этом следует отметить, что изуче-

нию социально-педагогического потенциала организационной культуры в современной педагогике пока не уделяется должного внимания.

Как показывает анализ, организационная культура постепенно входит в круг объектов педагогического исследования. Этот феномен в педагогике изучается с разных позиций – как фактор повышения эффективности управления образовательным учреждением, как условие становления личности педагога, как инструмент повышения эффективности воспитательной системы школы, как фактор развития личности школьника и классного коллектива. Одним из новых направлений социально-педагогического изучения организационной культуры является рассмотрение этого явления как фактора социализации сотрудников компании в связи с тем, что формирование организационной культуры схоже с процессом создания условий для относительно целенаправленного позитивного развития и ценностной ориентации человека в рамках конкретной организации.

Библиографический список

1. **Бритов, А. В.** Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения [Текст] / А. В. Бритов, Н. П. Макаркин, О. Б. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5–6.
2. **Зайцев, А. Б.** Организационная культура как фактор формирования профессионального менталитета учителя [Текст] / А. Б. Зайцев. – Исс. к.п.н. – М., 2000.
3. **Мудрик, А. В.** Социализация человека [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик – 2-изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. **Сергеева, Т. Б.** Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения [Текст] / Т. Б. Сергеева, О. И. Горбатько // Педагогика. – 2006. – № 10.
5. **Ушаков, К. М.** Управление школьной организацией [Текст]: организационные и человеческие ресурсы / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 1995.
6. **Шакурова, М. В.** Социальное воспитание в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова ; под. ред. А. В. Мудрика – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
7. **Ясницкая, В. Р.** Социальное воспитание в классе [Текст]: Теория и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Р. Ясницкая ; под ред. А. В. Мудрика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

РАЗДЕЛ III

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 342.683

О. В. Филимонова

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ

В период научно-технической революции, когда наблюдается быстрый рост научных знаний и их широкое внедрение в производство, все большую актуальность получает проблема совершенствования системы профессиональной подготовки в вузе. Необходимость концептуального осмысления проблемы подготовки специалистов в высшей школе обусловлена переходом страны к новым социально-экономическим условиям, требующим создания интенсивных систем обучения, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки и уровень личностного развития специалистов, ожидаемых обществом. В современных постиндустриальных условиях, когда в обществе на первый план выходят информационные технологии, владение современными информационными средствами становится ведущим при формировании готовности к профессиональной деятельности выпускников любого вуза. Анализ динамики развития и использования информационных технологий в разнообразных видах деятельности человека показывает, что сегодня высококвалифицированным специалистом может считаться тот, кто, кроме владения профессиональными знаниями и умениями в специальной области, имеет практические навыки использования компьютерной техники, информационных систем, умеет выбрать среди них наиболее подходящие для специфики выполняемой работы.

Вместе с тем, результаты различных исследований свидетельствуют о том, что процесс подготовки в вузе будущих специалистов ориентирован сегодня, прежде всего, на вооружение студентов совокупностью предметных знаний, а не на формирование у последних профессионально значимых знаний, умений и навыков.

Анализ результатов педагогических исследований показывает, что ученые постоянно обращаются к исследованию условий повышения эффективности профессиональной деятельности, называя приоритетным условием – компетентность. В данном случае, *под профессиональной компетентностью сту-*

дентов вуза рассматривается интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности осознанных профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту, используя современные информационные средства, наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности.

В настоящее время практическая реализация компетентностного подхода при подготовке студентов направлена, прежде всего, на разработку новых образовательных средств, необходимость которых обусловлена постоянно нарастающими противоречиями между интегральным характером требований, предъявляемых к специалисту, и недостаточной разработанностью вопросов формирования его профессиональной компетенции – прежде всего, это определение структуры, содержания и технологии профессионального обучения, формирующих готовность выпускников вузов успешно осуществлять проектировочную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую и гностическую деятельность.

С этой целью, в Самарском государственном техническом университете предпринята попытка на основе процесса обучения электротехническим дисциплинам разработать технологию формирования профессиональной компетентности студентов с помощью информационных образовательных технологий, а также дать теоретическое обоснование их специфичности в подготовке специалистов конкретных профилей.

Сравнение взглядов ученых на проблему компьютеризации учебного процесса в вузе убеждает нас в том, что становление профессиональной компетентности идет на протяжении всей жизни, а компьютерная подготовка в высшей школе, индивидуализируя обучение, способствует адаптации к профессиональной деятельности, сокращая ее сроки, что достигается за счет погружения студентов в профессиональное пространство, под которым мы понимаем педагогически целесообразно организованную среду, формирующую готовность студентов к своей будущей профессиональной деятельности. Такую среду в каждом конкретном вузе может представлять компьютерная образовательная среда, где адаптация к профессиональным задачам происходит через учебную, научно-исследовательскую, профессиональную и преддипломную практику.

В ходе исследования в СамГТУ особенностей процесса профессиональной подготовки студентов технических специальностей при изучении дисциплин электротехнического цикла нами было установлено, что формирование профессиональной компетентности студентов становится возможным, если:

- процесс профессиональной подготовки имитирует профессиональное пространство, адекватное модели личности выпускника;
- содержание будущей профессиональной деятельности структурируется на основе средового и личностно-ориентированного подходов,

обеспечивая условия для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов;

– компьютерная среда включает студентов в профессиональное пространство, способствуя становлению профессиональной компетенции и сокращая сроки адаптации к трудовой деятельности;

– разработаны показатели оценки эффективности системы подготовки студентов к профессиональной деятельности средствами информационных технологий.

Одним из методологических оснований концепции разработки технологии формирования профессиональной компетентности является средовой подход, сущность которого заключается в том, что определенная среда формирует определенные черты личности. Из положений средового подхода следует, что личность взаимодействует со средой через способы жизнедеятельности, совокупность которых представляет собой образ жизни. Определенная среда формирует определенные действия, то есть умения пользоваться определенными способами жизнедеятельности. Образ жизни влияет на формирование определенных черт личности. [1, с. 37]. Составленная из таких действий модель средообразовательного процесса позволяет разработать план конкретных мероприятий, в результате которого становится возможным осуществление целей профессиональной подготовки. В рассматриваемом случае компьютерная образовательная среда влияет на выбор собственной стратегии обучения, способствуя при этом полноте и скорости усвоения знаний с наименьшими затратами. Усвоенные знания, представления и идеи, подтверждаясь личным опытом студента, становятся его убеждениями, стойкими взглядами, позволяющими личности принимать самостоятельные решения, осуществлять выбор нужной линии поведения в конкретных жизненных ситуациях.

Проведенная в Самарском государственном техническом университете опытно-экспериментальная работа показывает, что под использованием «новых информационных технологий» в высшей профессиональной школе следует понимать не обучение «основам информатики», а комплексное преобразование компьютерной среды, в которой обучается студент, создание новых средств для его профессионального развития, активной творческой деятельности. Способы применения информационных технологий, влияющих на формирование профессиональной компетентности, разнообразны: от овладения новой терминологией до компьютерного моделирования и постановки виртуальных экспериментов. Компьютерная среда значительно облегчает реализацию психолого-педагогических обоснованных методов с использованием поэтапного формирования умственных действий, что может приводить не только к повышению эффективности обучения, но и ускорению формирования умения самостоятельно ставить задачу и находить способ ее реше-

ния, другими словами, способствует формированию учебной деятельности [2, с. 256].

Среди факторов, влияющих на профессиональное становление будущего выпускника, компьютерная среда имеет особое значение, так как выполняет несколько функций; образовательную (дает знания); обучающую (учит общению с информационными средствами); развивающую (создает условия для самореализации на этапе вхождения в профессию); воспитывающую (стабилизирует обстановку, направленность на, вхождение в профессию); компенсаторную (снижает затраты на обучение); адаптивную (привыкание к содержанию и режиму труда).

Особое значение приобретает использование дидактических игр для формирования профессиональной компетентности. Студенты, подготовленные в вузе с помощью различных моделирующих систем, будут стремиться к конструированию и использованию различных моделей и методов системного анализа в своей профессиональной деятельности. Имитационные игры служат важным инструментом обучения навыкам и умению принимать решения в реальных производственных условиях.

Моделируемые в играх поведенческие ситуации и ролевые позиции способствуют становлению профессиональной и общественной ориентации, так как предполагают формирование навыков принятия индивидуальных и коллективных решений на основе научного и социального анализа, делают обучение участников игры мотивируемым, развивающим личностно и социально значимым. Моделирующие игры – это эффективное формирование способности к управленческой деятельности, навыков социального взаимодействия и разделения производственных функций, руководства и подчинения, принятия коллективных и индивидуальных решений в постоянно меняющихся условиях конкретной деятельности.

В игре моделируется обстановка, в которой работает специалист, а сама его деятельность воспроизводится близко к действительности. Игра – это всегда работа в коллективе. При игре одного студента с компьютером отсутствующие звенья моделируемого количества частично заложены в саму программу, а частично преподавателем (руководителем игры). В настоящее время при профессиональной подготовке часто применяют игры с использованием компьютерных сетей, что позволяет одновременно группе студентов принимать в них участие. Наиболее благоприятные условия для применения учебных игр складываются на завершающем этапе вузовского обучения, когда студенты старших курсов обладают известным уровнем знаний, умеют самостоятельно работать.

Цель игровой деятельности триединая: получение знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности; оценка самого себя в играемой роли, что имеет большое воспитательное значение для студента. Таким образом, возникает необходимость в создании специальных

учебных курсов для высшего профессионального технического образования, которые делали бы обучение более полным, наглядным и интересным. Этого результата можно достигнуть, используя технологии мультимедиа, включая в учебные курсы интерактивные блоки и виртуальные модели, а также компьютерные симуляторы. С точки зрения организации структуры курса и процедуры взаимодействия обучаемого с системой, необходимо введение более сложных механизмов контроля и управления. Так, в ходе разработки технологии формирования профессиональной компетенции в процессе обучения студентов электротехнических специальностей нами была разработана следующая структура базового учебного мультимедийного курса (УММК):

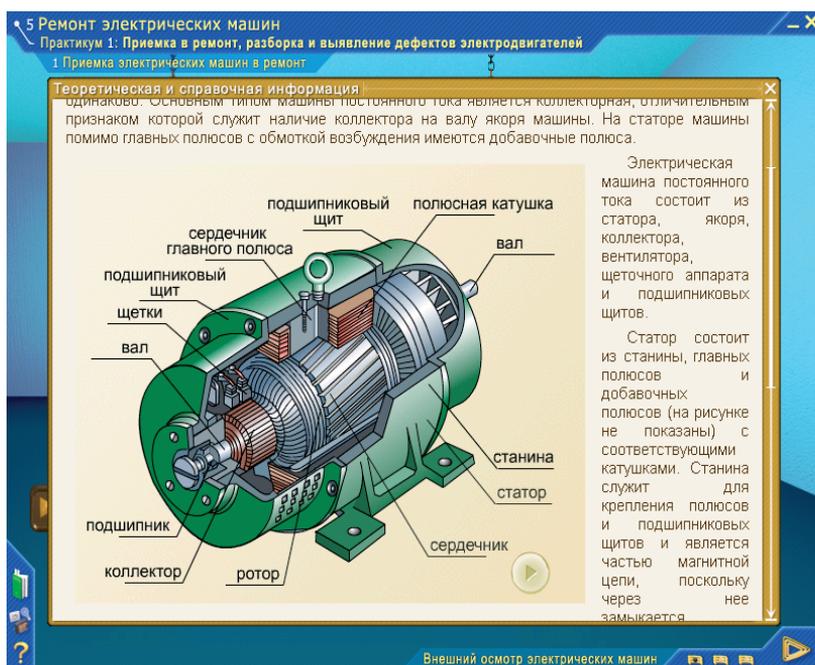
- электронный учебник,
- электронный справочник,
- тестирующая система,
- тренажерный комплекс,
- сценарии обучения,
- поддержку обратной связи

Таким образом, использование мультимедиа средств и гипертекстовых технологий в УММК позволяют представить теоретический материал в разнообразном виде, что оказывает комплексное воздействие на индивидуализацию учебного процесса путем самостоятельного выбора образовательной траектории.

Как показывает практика, мультимедийный контент можно создавать с использованием различных инструментальных средств. При разработке технологии формирования профессиональной компетенции нами был выбран анимационный редактор Macromedia Flash для создания динамического мультимедийного контента виртуальных лабораторных работ и тестирующей системы. Также Macromedia Flash позволяет создавать динамические анимационные ролики и импортировать видеофайлы в любом формате, что использовалось нами при разработке обучающих игр по электротехнике и электрооборудованию (рисунок).

В результате практической реализации технологии формирования профессиональной компетенции на базе кафедры ЭИПО Самарского государственного технического университета был создан учебный мультимедийный курс «Электротехника и основы электроники».

С точки зрения структуры, мультимедийный курс «Электротехника и основы электроники» содержит теоретическую и практическую составляющие. Первая – это изложение материала учебно-методического комплекса по электротехнике, с акцентом на наиболее важных понятиях. Она включает средства, повышающие наглядность изложения, с подробными комментариями к ним, мультимедиа компоненты: аудио, видео, анимация, реализованные с использованием Macromedia Flash.



Фрагмент обучающей игры «Электрические машины»

Практическая составляющая – это виртуальный лабораторный комплекс, тестирующая система и блок обучающих игр. В целях обеспечения качественной и интуитивно-понятной навигации по ресурсу вся информация разбита на смысловые блоки, а с каждой страницы имеется возможность перехода к основным разделам.

Таким образом, использование в учебном процессе компьютерных технологий как средств формирования профессиональной компетентности в условиях единого информационного пространства доказывает их приоритетность среди имеющихся систем профессиональной подготовки студентов, а учебно-методические комплексы, разработанные по каждому предмету на основе информационных средств, способствуют формированию профессиональной компетентности. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал значительное расхождение по всем показателям, что указывает на результативность разработанной системы подготовки студентов вуза; осознанность овладения информационными технологиями, потребность их применения на практике, способность решать практические задачи с применением компьютерных средств, удовлетворенность результатами подготовки к профессиональной деятельности.

Разработанная технология формирования профессиональной компетенции студентов электротехнических специальностей на основе использования информационных технологий представляет собой совокупность методов

и приемов, обеспечивающих наиболее эффективное усвоение образовательного материала в имитируемых условиях профессиональной деятельности. В данном случае обеспечиваются междисциплинарные связи и преемственность в непрерывной компьютерной подготовке в течение всего периода обучения в вузе, а содержание компьютерного обучения основывается на принципе модульности, который позволяет выстроить логически законченные и самостоятельные блоки в соответствии с поставленными образовательными целями, что, в итоге, позволяет рационально сочетать традиционную методику обучения и современные обучающие технологии, которые обеспечивают получение профессиональных знаний высокого уровня. При этом соблюдаются основные принципы дидактики, создается комфортная психологическая среда и обеспечивается индивидуальный подход к каждому студенту.

Библиографический список

1. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании. [Текст] / Ю. С. Мануйлов // Педагогика, 2000, – № 7. – С. 36–41.
2. Зарецкая, З. А. Информационная культура. [Текст] / З. А. Зарецкая, Д. Б. Зарецкий. – М.: Дрофа, 1995. – 300 с.

УДК 371.8

Т. Ю. Федорова

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проблема методического обеспечения внедрения компетентностного подхода в высшее образование, определения психологических и педагогических, дидактических и методических условий эффективности этого процесса – актуальная теоретическая и прикладная задача современной педагогики и методики преподавания.

Теоретический анализ позволил нам считать, что целесообразным является проектирование такой образовательной среды, в которой будут активно использоваться новые инфокоммуникационные технологии (ИКТ), обеспечиваться процессы гуманизации образования, повышаться его креативность, создаваться условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности.

По мнению А. И. Архиповой, Ю. С. Брановского, Я. Л. Ваграменко, В. А. Извозчикова, Е. И. Машбиц, А. Н. Печникова, Т. Л. Шапошниковой внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс бывает эффективным лишь в тех случаях, когда используется психолого-педагогический подход на всех стадиях: начиная от вопросов проектирования новых информационных образовательных технологий и заканчивая их внедрением и методическим обеспечением [1; 2; 3; 5; 6; 7].

Уральский государственный экономический университет располагает определенными организационно-педагогическими возможностями для осуществления полноценной подготовки экономистов к успешной профессиональной деятельности в условиях информатизации.

Большое внимание в университете уделяется развитию собственных информационных ресурсов, поскольку в современных условиях качество образования напрямую зависит от активного использования электронных учебных ресурсов в образовательном процессе и их доступности пользователям корпоративной информационной сети вуза. Ведущим направлением развития информационных ресурсов Уральского государственного экономического университета является создание электронной библиотеки на основе информационной системы, позволяющей надежно хранить и активно использовать коллекции электронных документов, локализованных в системе и доступных через телекоммуникационные сети.

Экономический факультет университета уделяет внимание решению проблем совершенствования учебных программ, учебно-методического и материально-технического оснащения учебного процесса, внедрения на факультете опыта подготовки информационно компетентных специалистов.

Составными частями учебно-информационного и методического обеспечения системы обучения по специальности «Национальная экономика» со специализацией «Экономика и право» Уральского государственного экономического университета являются: учебные раздаточные материалы; контролирующие и тестирующие материалы; задачи; методики проведения групповых, индивидуальных и самостоятельных занятий; стратегия и тактика использования определенного средства обучения, их совокупности, а также возможная замена и дублирование каждого из них; привязка всех учебно-информационных материалов к средствам обучения и методикам проведения занятий.

Внедрение в образовательный процесс нового методического обеспечения реализуется через электронный учебно-методический модуль (ЭУММ), который предполагает изучение нового материала, творческую работу поисково-исследовательского характера, самопроверку полученных знаний. Электронный учебно-методический модуль нами разработан в соответствии с учебной программой и государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по дисциплине специализации

«Муниципальное право» с использованием системы Moodle. Он достаточно компактный и в то же время емкий по содержанию. Возможности образовательной среды, предоставляемой электронным учебно-методическим модулем, отличаются согласованностью содержания и структуры, потенциальной многовариантностью при выборе образовательной траектории. Модуль является одним из компонентов подготовки будущих экономистов и в качестве такового способствует углублению и расширению профессиональной компетенции студентов, формированию и развитию как интегральной составляющей образования и самообразования специалиста.

Модуль предполагает интеграцию и актуализацию методологических, психолого-педагогических и экономико-правовых знаний.

В результате освоения модуля реализуются следующие задачи профессиональной подготовки студентов:

– *на уровне ключевых компетентностей:* овладение общими знаниями в области применения информационных технологий, формирование умений по организации работы, направленной на выявление проблем и поиска путей их решения, овладение коммуникативными умениями для работы в неоднородных группах, формирование критического мышления;

– *на уровне базовых компетентностей:* развитие гибкого профессионального мышления, овладение знаниями по организации групповой проектно-ориентированной работы студентов с использованием цифровых образовательных ресурсов, содействие развитию творческой инициативы у будущих экономистов;

– *на уровне специальных компетентностей:* получение знаний о цифровых образовательных ресурсах, формирование и развитие умений по экономико-правовым знаниям.

Структура электронного учебно-методического модуля по дисциплине специализации «Муниципальное право» представлена на рисунке.

Использование в электронных изданиях различных новых инфокоммуникационных технологий (мультимедиа и гипертекст) дает весомые дидактические преимущества электронной «книге» по сравнению с традиционной: в технологии мультимедиа создается обучающая среда с ярким и наглядным представлением информации, а также осуществляется интеграция значительных объемов информации на едином носителе. Одновременно на экране располагается несколько гиперссылок и каждая из них определяет свой маршрут «путешествия» [4].

По многим темам курса составлены презентационные видеоролики для сопровождения лекционного курса, что в отличие от прочтения книги помогает не терять концентрацию внимания на учебном материале. Возможность множества повторов, как всей презентации, так и отдельных ее частей приобретает особую актуальность при подготовке к экзамену или зачету.



Структура электронного учебно-методического модуля по дисциплине специализации «Муниципальное право»

Формирование когнитивного компонента информационной культуры у будущих экономистов реализуется в лекционном курсе электронного учебного курса. Лекционный курс подробно иллюстрирован специально подобранными примерами и задачами.

Формирование действенно-практического компонента реализуется через обучающие программы. Они включают в себя демонстрационные видеоклипы, презентации, тренажеры, упражнения для отработки практических навыков.

Формирование мотивационно-ценностного компонента осуществляется на основе широкого спектра тестовых заданий, а также самоконтроля и самооценки студентов.

Разработанный электронный учебно-методический модуль по дисциплине «Муниципальное право», на наш взгляд, обеспечивает сознательное и активное участие в процессе обучения, полное освоение учебного материала.

В связи с решением этих задач модуль выполняет следующие дидактические функции:

1. *Мотивационно-ценностную*, которая заключается в создании таких стимулов для студентов, которые побуждают их к изучению данной дисциплины, формирует интерес и позитивное отношение к процессу обуче-

ния, умения систематически работать, развивать навыки самоконтроля и самооценки.

2. *Когнитивную*, позволяющую студентам свободно владеть понятийным аппаратом дисциплины, расширять знания предметной области.

3. *Действенно-практическую*, которая предполагает возможность проверки, самооценки и коррекции хода и результатов обучения, а также выполнение тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков.

Электронный учебно-методический модуль по курсу «Муниципальное право», разработанного нами в системе Moodle имеет два режима доступа: для студентов и для преподавателей (с правами на изменение).

Для доступа преподавателя к курсу необходимо создать учетную запись (заполнить данные о преподавателе):

Вход на сайт осуществляется указанием логина и пароля.

Преподаватель, нажав кнопку «Вход», открывает главную страницу, которая разбита на разделы (блоки):

- приветствие;
- новостной форум, чат;
- методические указания по изучению курса;
- программа дисциплины;
- тематический план и график изучения дисциплины;
- содержание лекций;
- вопросы для самоконтроля (к каждой лекции);
- методические указания к практическим и семинарским занятиям;
- задачи;
- самостоятельная работа;
- тесты;
- вопросы к зачету;
- словарь основных понятий и категорий.

Содержимое модуля создается путем добавления ресурсов и элементов курса.

В системе имеется возможность добавления или изменения ресурсов и элементов курсов, а также для доступа к полной статистической информации о студентах, которая показывает активность студентов.

В программе предусмотрено несколько модулей элементов курса, которые может добавить преподаватель: чаты, форумы, используемые для обсуждения, совместной работы; тесты, которые можно оценивать автоматически; уроки; семинары; задания; глоссарий; анкеты и базы данных; wiki; scorm.

Для доступа студента к курсу необходимо создать учетную запись (заполнить данные о студенте – пользовательский профиль с фотографией).

Тем самым преподаватель может иметь дополнительную информацию о студенте. Вход на курс для студента осуществляется с логином и паролем.

Нажав кнопку, студент открывает соответствующий элемент курса.

Текстовые документы имеют гиперссылки, с помощью которых возможен быстрый переход от одного материала к другому.

В процессе изучения курса «Муниципальное право» необходимы практические и семинарские занятия, главная цель которых – освоение способов решения задач, выработка умения применять нормативно-правовые акты к конкретным жизненным ситуациям, составлять правовые документы.

Тексты заданий помещены в соответствующем разделе, сгруппированы по темам. Каждая тема содержит несколько задач. Практическое задание студент выполняет, отправляет преподавателю. Преподаватель пишет отзыв, ставит оценку.

Контрольная часть учебного модуля – тесты. Тест промежуточный, т. е. по теме и итоговый. Для тестирования следует нажать кнопку «Тест по теме «...»».

Время на выполнение теста ограничено. Можно установить неограниченное время выполнения теста.

После ответа на тест можно сохранить ответ, отправить преподавателю, посмотреть результирующую оценку.

Студенту может быть дано несколько попыток тестирования по теме. Каждая попытка тестирования доступна преподавателю для оперативного контроля.

Преподаватель имеет возможность редактировать настройки курса, просматривать активность студентов, их оценки, делать объявления и т. д.

Преимуществами электронного учебно-методического модуля являются:

1. Компактность.
2. Возможность мультимедиа.
3. Высокая степень интерактивности (связь преподаватель – студент).
4. Возможность индивидуального подхода к обучающемуся.
5. Позволяет развить навыки самостоятельной работы студентов.
6. Структура электронного учебно-методического модуля позволяет устанавливать контроль над изучением отдельных блоков тем.
7. Оперативный самоконтроль знаний студента.

Помимо электронного учебно-методического модуля используются также слайды, выполненные нами в программной среде PowerPoint. Слайд содержит ключевые фразы, определения, схемы наиболее важных материалов по курсам «Муниципальное право», «Трудовое право», «Теория государства и права».

Слайды имеют следующие преимущества:

1. Наглядность. Степень восприятия и усвоения материала высока (90% информации воспринимается зрительно)

2. Контакт с аудиторией. Преподаватель не занят зачитыванием материала, повернут лицом к аудитории, а не к доске. Этот контакт еще теснее за счет использования современных технических средств обучения, что всегда позитивнее воспринимается студентами, живущими в мире аудиовизуальной культуры.

3. Творческий подход при подготовке материала – материал, подготовленный в электронном виде легко корректировать, дополнять, обновлять, заимствовать.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают о повышении процента успешно выполненных заданий студентами экспериментальной группы изучавшиеся курс «Муниципальное право» по электронному учебно-методическому модулю.

Библиографический список

1. **Архипова, А. И.** Типология педагогических программных продуктов и этапы их проектирования [Текст] / А. И. Архипова, Т. Л. Шапошникова, А. В. Лаврентьев // Педагогическая информатика. – 2002. – № 4. – С. 40–45.

2. **Брановский, Ю. С.** Компьютеризация процесса обучения в педагогическом вузе и средней школе. [Текст] / Ю. С. Брановский. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 1990. – 144 с.

3. **Ваграменко, Е. Я.** Информационные технологии и модернизация образования [Текст] / Е. Я. Ваграменко // Педагогическая информатика. 2000. – № 2. – С. 3–10.

4. **Захарова, И. Г.** Информационные технологии в образовании [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / И. Г. Захарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

5. **Машбиц, Е. И.** Компьютеризация обучения [Текст]: проблемы и перспективы. / Е. И. Машбиц. – М., 1986.

6. **Печников, А. Н.** Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем. [Текст] / А. Н. Печников. – Петрозаводск: ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. – 326 с.

7. **Шапошникова, Т. Л.** Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза [Текст]: дисс...д-ра пед.наук. / Т. Л. Шапошникова. – Ставрополь. – 2001. – 325 с.

Ю. И. Батдалова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ**

Быстрое развитие компьютерных технологий и возрастание их роли в учебном процессе вуза требует пересмотра подхода к обучению в целом. Очевидно, что эффективность процесса обучения в настоящее время зависит от того, насколько глубоко интегрируются новые технологии обучения в уже привычные, традиционные технологии. Поэтому необходимо детальное изучение влияния компьютерных технологий на такую качественную характеристику познавательной деятельности как познавательная самостоятельность.

Введение в научный оборот терминов «дидактическая компьютерная среда» (ДКС), «дидактическая информационная среда» (ДИС) и «информационная образовательная среда» (ИОС) требует выявления структуры каждого из этих педагогических конструктов, а также их взаимоотношений. Предлагаем обобщенную структуру информационной среды (рис. 1).

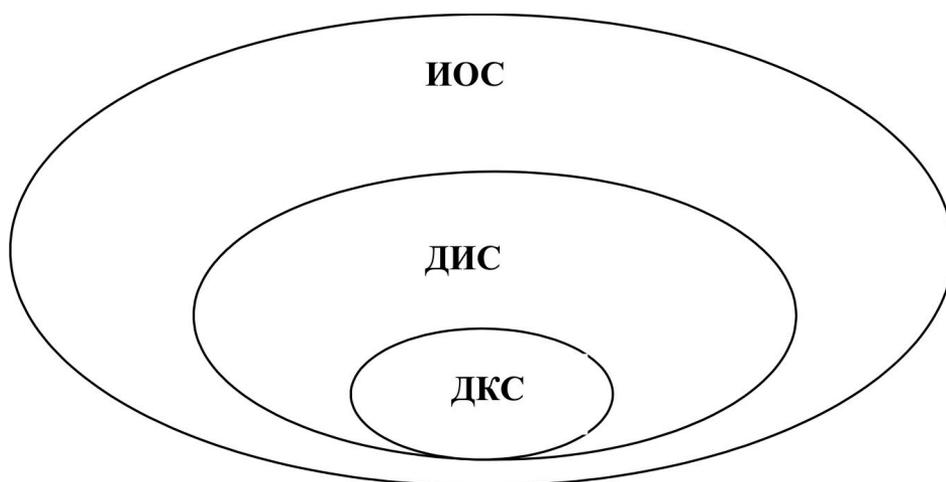


Рис. 1. Обобщенная структура информационной среды

Под *дидактической компьютерной средой* нами понимается совокупность условий, реализуемых компьютером в качестве специально разработанного педагогического программного продукта предметной области учебной дисциплины для развертывания самостоятельной учебно-познава-

тельной деятельности студентов на основе ее самостоятельного проектирования, интегрирующей в себе как компоненты деятельности обучающего, так и компоненты деятельности учащегося

Под *дидактической информационной средой* понимается информационная среда, включающая средства обучения, базирующиеся на новых информационных технологиях, и информацию научного и учебного характера, как входящую в официально признанное и зафиксированное в виде учебных программ содержания обучения, так и дополнительную информацию [2].

Состояние современного образования и тенденция развития общества требуют новых системно-организующих подходов к развитию образовательной среды. Модернизация российского образования одним из своих приоритетов выделяет информатизацию образования, главной задачей которой является создание единой информационно-образовательной среды. Информационно-образовательная среда рассматривается как одно из условий достижения нового качества образования.

Информационно-образовательная среда – это системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера [1].

Глубокие изменения, происходящие в социальной и экономической жизни общества, неизбежно влекут повышение требований к качеству подготовки выпускников высшей школы. Сущность новых требований к организации обучения в вузе состоит в создании условий, обеспечивающих последующую эффективную профессиональную деятельность с учетом быстрого изменения содержания труда и необходимости эффективного обновления прикладных знаний.

Для реализации этих требований необходимо изменить подходы к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности (СУПД) студентов, поскольку эффективная организация таковой способна не только создать условия для повышения качества обучения, но и для развития профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности, т. е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности.

Основная стратегия вузовской дидактики должна состоять в создании психолого-дидактических условий порождения интеллектуальной инициативы и активизации мышления студентов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Это обусловит развитие их познавательной самостоятельности.

Познавательная самостоятельность в вузе выступает в двуедином качестве: во-первых, от уровня ее сформированности зависит успешность обуче-

ния в вузе в силу специфики такового, во-вторых, чем выше уровень познавательной самостоятельности выпускника, тем выше его профессиональная компетентность.

Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта. Гуманитарии характеризуется широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление.

Все факторы, влияющие на формирование познавательной самостоятельности личности обучающегося, на наш взгляд, можно сгруппировать в четыре блока:

1. Природно-биологические данные человека.
2. Социальные условия.
3. Довузовская подготовка.
4. Вузовская педагогическая система.

Взаимосвязь выделенных блоков отражена на рис. 2.

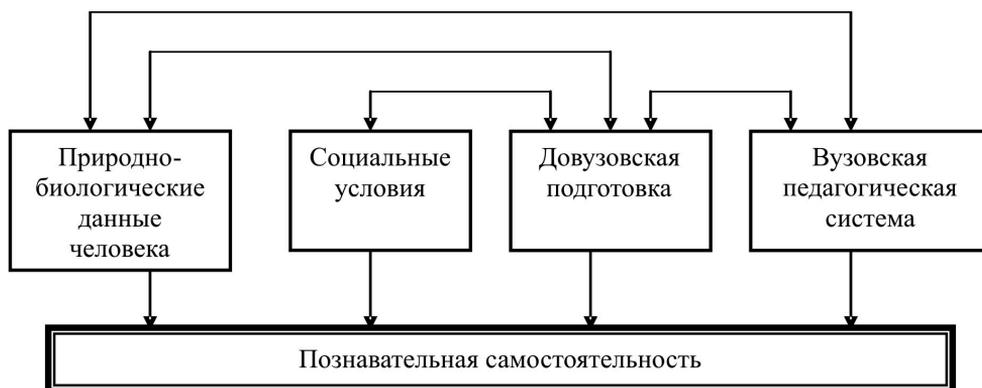


Рис. 2. Факторы, влияющие на формирование познавательной самостоятельности личности обучающегося и их взаимосвязь с содержательной стороной.

Рассмотрим каждый блок с содержательной стороны.

Природно-биологические данные человека. Они характеризуются индивидуальностью, обучаемостью, способностями, интеллектом, интуицией, фантазией, воображением, определенными чертами характера и т. п. Все перечисленные качества имеют существенное значение для формирования познавательной самостоятельности.

Для процесса формирования познавательной самостоятельности особенно важны следующие проявления индивидуальности: темперамент, тип мышления, задатки, особенности психической деятельности.

Несомненно, для формирования познавательной самостоятельности существенное значение играют способности.

Природно-биологические данные человека выступают основой формирования характера, его дальнейшего развития и саморазвития.

Социальные условия. Образование как общественная функция отражает изменения в обществе. Можно сказать, что уровень развития системы образования есть следствие или результат определенного уровня развития общества. Однако есть и обратная связь. Сама система образования оказывает влияние на общество и на его развитие. Оно может ускорять или тормозить развитие общества. И в этом смысле изменения в образовании являются не только следствием, но и необходимым условием дальнейшего общественного развития.

Процесс становления личности в социокультурной среде осуществляется через систему образования. Образование служит уникальным трансфером целей развития общества, поэтому ключевыми должны стать такие преобразования, которые приведут к новой образовательной системе, целью которой должно стать сохранение и развитие творческого потенциала каждой личности.

Поскольку образование сегодня рассматривается как пожизненный непрерывный процесс, оно требует и непрерывных инноваций.

Для нашего исследования несомненный интерес представляет те инновации, которые позволяют решать проблему формирования познавательной самостоятельности обучающихся. Эти инновации, прежде всего, касаются содержания образования, системы отношений «преподаватель-студент», методов и форм обучения и др.

Довузовская подготовка. Этот фактор мы рассматриваем с позиции «подготовленность» и «готовность» обучаемых к дальнейшему развитию и обучению, т. е. наличия у субъекта учения определенных личностных качеств, теоретических знаний, практических навыков и умений, позволяющих успешно решать новые образовательные задачи.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития.

Вузовская педагогическая система. Назначение вузовской педагогической системы заключается в обеспечении личности таким уровнем образования, который не только сохраняет, но и развивает ее познавательную самостоятельность.

В последнее время самым надежным методологическим ориентиром в теории развития личности выступает системный подход.

Мы считаем, что решение проблемы формирования познавательной самостоятельности обучающихся может быть осуществлено только на системной основе.

Рассматриваемая нами проблема также базируется на системном подходе. При этом выявляются педагогические и методические условия формирования познавательной самостоятельности студентов гуманитарных специальностей на основе дидактической компьютерной среды.

Для определения этих условий определим «ядро» дидактической компьютерной среды. В формировании такого ядра решающую роль играют ресурсы, которые условно мы разделили на три группы.

1. Операционная среда, на базе которой реализуется дидактическая компьютерная среда.

2. Информационные ресурсы, к которым относятся электронные издания, книги и пособия, преобразованные в электронную форму, авторские разработки и пособия.

3. Программные ресурсы необходимы для работы с данными материалами, а также для обеспечения нормального функционирования дидактической компьютерной среды. Среди них можно выделить:

- средства для создания текстовых и графических объектов (файлов);
- средства обработки числовой информации;
- средства управления информационными массивами;
- средства поддержания среды в рабочем состоянии;
- средства мониторинга и поддержания деятельности взаимодействующих со средой субъектов.

Для наполнения дидактической компьютерной среды могут быть применены свободно распространяемые продукты, используемые при обучении: текстовые редакторы, средства создания изображений (графические редакторы), средства управления информационными массивами (базы данных СУБД), средства мониторинга и поддержания деятельности взаимодействующих со средой субъектов (Outlook).

Методика использования дидактической компьютерной среды определяется многими факторами: формой организации среды, целью ее использования и т. д.

Реализация методики использования дидактической компьютерной среды (ДКО) приводит к:

- обеспечению формирования профессиональной компетентности;
- обеспечению формирования профессионально значимых качеств личности;
- обеспечению усвоения знаний и привитие навыков и умений;
- обеспечению выполнения квалификационных работ.

В основу методики использования ДКО положена обогащающая модель обучения (воспитания). Реализация этой модели трансформируется в особого рода деятельность преподавателя. Эта деятельность направлена не столько на трансляцию знаний и способов познания, сколько на «выстра-

ивание» с помощью средств учебного материала траекторий обучения для обучающихся с разными типами ментального опыта.

Рассматриваемая методика предполагает использование электронного компонента дидактической компьютерной среды – использование комплекса контролирующих и тестирующих программ, а также программ – тренажеров.

К таким программам относятся программные продукты фирм «1С» и «Кирилл и Мефодий», а также разработанные нами электронные учебно-методические модули по гуманитарным дисциплинам.

По возможности все виды занятий нами проводятся в компьютерном классе, который имеет выход в глобальную сеть Интернет.

Студенты активное участие принимают в создании информационного обеспечения учебного процесса (баз данных, дидактических материалов и мультимедийных проектов по конкретным дисциплинам).

Подобная разработка информационных средств обучения представляет собой, с одной стороны, новый способ передачи знаний, а с другой стороны является средством активизации познавательной самостоятельности обучающихся.

Обязательным условием успешного использования дидактической компьютерной среды является контроль знаний, навыков и умений с использованием компьютерных тестов.

Наличие блока диагностики в дидактической компьютерной среде позволяет реализовать обратную связь.

В разрабатываемой среде должны быть методически обеспечена внешние педагогические условия развития познавательной самостоятельности обучающихся.

Одновременно должны решаться вопросы обеспечения внутренних педагогических условий: участие студентов гуманитарных специальностей в научно-исследовательской работе и направленность их на достижение профессионального успеха.

Библиографический список

1. **Баранова, Т. А.** Создание современной информационно-образовательной среды образовательного учреждения [Текст] / Т. А. Баранова, О. А. Максимова, А. А. Фомина // Информатика и образование. – 2007. – № 1. – С. 83–85.

2. **Нечаев, С. А.** Проектирование дидактических информационных сред и методика их применения в высшем профессиональном образовании [Текст]: Автореф....канд.пед.наук. / С. А. Нечаев. – Ставрополь. – 2006. – 22 с.

С. Е. Труженикова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Концепция модернизации российского образования до 2010 г. определяет основную задачу профессионального образования как подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Это выступает предпосылкой актуальности проблемы поиска педагогических условий, обеспечивающих возможность студентам самообразовываться, самоизменяться личностно и профессионально в процессе учебной деятельности.

Система профессионального образования реализует важные социальные функции повышения общеобразовательного уровня личности и обеспечения доступного и массового профессионального образования, подготовки практико-ориентированных специалистов. Тесная интеграция теоретической, общеобразовательной, специальной и практической подготовки в рамках системы среднего профессионального образования позволяет готовить специалистов для всех отраслей экономики и социальной сферы в условиях современной технологической перестройки производства и мировых интеграционных процессов.

Интерес специалистов-медиков к применению информационных и телекоммуникационных технологий усиливается и проявляется с позиций приобщения к информационным ресурсам, реализаций межкультурных коммуникаций, потребности личности в непрерывном самообразовании, адаптации в условиях информационного общества. Поэтому исследования, связанные с использованием информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих медиков, становятся все более актуальными. Образование специалистов-медиков должно строиться на закреплении знаний в предметных областях, нужно обеспечить объединение и взаимодействие предметных знаний. Студенты должны постоянно «упражняться» в использовании программного обеспечения и овладевать все более сложными и специальными программами, применяя их для решения предметных задач при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. В настоящее время средняя профессиональная школа призвана

обеспечивать развитие самого многочисленного сектора кадрового потенциала производительных сил общества. Как показывает статистика, 32% занятого населения страны – это специалисты со средним профессиональным образованием, что выше численности кадров с высшим и начальным профессиональным образованием.

Разработка и интеграция информационных ресурсов должна ориентироваться на модель подготавливаемого специалиста, соответствующую целям обучения. При разработке модели специалиста должны использоваться такие методы как анализ реальной практики использования специалистов данного профиля и использование данных прогноза о развитии той сферы деятельности, для которой готовится специалист.

Недостаточная разработанность компьютерных образовательных технологий в педагогической теории и практике и в особенности применения современных средств информационных и телекоммуникационных технологий определили направление данного исследования, которое заключается в повышении профессиональной подготовки студентов медицинских колледжей.

Сложившаяся к настоящему времени ситуация в профессиональной подготовке студентов в медицинских колледжах характеризуется рядом противоречий между:

- требованиями информационного общества и степенью готовности к жизни и работе в этом обществе;
- потенциальными возможностями телекоммуникационных технологий и уровнем реализации этих возможностей в образовательной практике медколледжей;
- содержанием базисных учебных планов медицинских колледжей и требованиями современности к обеспечению формирования информационной подготовки будущих врачей на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий.

Многими авторами отмечаются высокая эффективность и широкие педагогические возможности использования современных мультимедийных компьютеров в процессе обучения, но при условии, что в процессе создания педагогического программного средства учитываются дидактические и психологические принципы взаимодействия компьютера с обучающимися, разработанной современной педагогической наукой.

Исследования по данной теме проводились в Дагестанском базовом медицинском колледже им. Р. П. Аскерханова, в котором изучение дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности» по специальностям 0401 – «фельдшер общей практики», 0402 – «акушерка организатор» осуществляется на 1 и 4 курсах соответственно. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта к минимуму содержания и уровню информационной подготовки

выпускников среднего медицинского образования студент должен в области информатики:

- иметь представление об основных этапах решения задач с помощью ЭВМ, методах сбора, обработки, хранения, передачи и накопления информации;

- иметь представление о программном и аппаратном обеспечении вычислительной техники, о компьютерных сетях и сетевых технологиях обработки информации, о методах защиты информации;

- знать основные понятия автоматизированной обработки информации;
- знать общий состав и структуру персональных ЭВМ и вычислительных систем;

- знать базовые системные продукты и пакеты прикладных программ;

- уметь использовать изученные прикладные программные средства.

Специфика преподавания информатики в медицинском колледже состоит в необходимости преподнести знания студентам в преломлении к будущей профессиональной деятельности. Это повышает интерес и создает дополнительную мотивацию студентам к изучению предмета. Для решения поставленной проблемы необходимо широкое сотрудничество и кооперация преподавателей информатики с преподавателями дисциплин всех профилей. Такое сотрудничество взаимовыгодно, так как использование современных мультимедийных информационных технологий в учебном процессе поднимает его на новый качественный современный уровень.

Например, в MS Word студенты создают шаблоны проведения анамнеза при приеме больного, в MS Power Point студенты создают электронные презентации для проведения просветительской работы в учреждениях здравоохранения по профилактике различных заболеваний. Студентам предлагается на выбор широкая тематика презентаций в зависимости от специальности. При подготовке презентаций студенты используют нестандартные подходы, подбираемый ими материал принципиально отличается от материала лекций преподавателей. В ходе выполнения работы складываются творческие миниколлективы студентов, которые с профессиональной заинтересованностью обмениваются идеями подачи материала презентаций. В результате у студентов получаются профессионально грамотные, яркие и эмоционально окрашенные работы. Параллельно на занятии и при самостоятельной работе студентов при подготовке материалов презентаций достигаются воспитательные цели формирования здорового образа жизни нашей молодежи. В среде MS Excel студенты создают программу для проведения статистической обработки данных медицинских исследований. Постановка задачи для этой практической работы осуществлена совместно с преподавателем математики.

С учетом выше сказанного, предлагаем программу интегрированного курса «Информатика» для следующих отделений медицинского колледжа: фельдшерское и акушерское.

1. Автоматизированная обработка информации: информация и информатика, вычислительная техника.

2. Программные средства. Локальные и глобальные компьютерные сети.

2.1. Услуги Интернет. Программа MS Outlook Express.

2.2. Работа с поисковыми системами в сети Интернет.

2.3. Проектная деятельность студентов в сети Интернет.

3. Изучение операционной системы Windows.

3.1. Основные понятия, объекты и элементы управления операционной системы Windows.

3.2. Основные операции с файлами и папками в операционной системе Windows.

3.3. Работа со стандартными приложениями операционной системы Windows: текстовый редактор Notepad, графический реактор Pain.

4. Изучение текстового процессора Microsoft Word и составление на его основе медицинской документации.

4.1. Основные элементы экрана Microsoft Word. Ввод и редактирование текста.

4.2. Создание и редактирование таблиц на основе данных лабораторных исследований больных и создание по ним диаграмм и графиков.

4.3. Автоматизация разработки шаблона медицинских документов.

5. Работа с электронными таблицами в программе Microsoft Excel.

5.1. Основы создания, редактирования и расчета таблиц с помощью программы Microsoft Excel.

5.2. Создание и редактирование диаграмм и графиков на основе данных медицинских исследований с помощью программы Microsoft Excel.

5.3. Применение Microsoft Excel для статистической обработки данных медицинских исследований.

5.4. Применение Microsoft Excel в качестве медицинской базы данных.

6. Система управления медицинскими базами данных в Microsoft Access.

Следующим курсом в области информатики и информационных технологий по ГОС является дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности», которая изучается на четвертом курсе.

Нами разработана и апробируется программа по данному курсу, включающая следующие вопросы:

1. Программное обеспечение информационных технологий.

2. Основы информационной и компьютерной безопасности.

3. Системы оптического распознавания информации.

4. Работа с компьютерными программами медицинского назначения.
 - 4.1. Автоматизированное рабочее место врача.
 - 4.2. Основы компьютерной дифференциальной и вероятностной диагностики заболеваний.
5. Электронные презентации по медицине.
6. Информатизация управления деятельности медицинских учреждений.
7. Использование электронных образовательных ресурсов в медицинском образовании.

Картина непрерывной информационной подготовки студентов медицинского колледжа будет неполной, если не учесть ряд других дисциплин и курсов по выбору курсов в области информатики и ИКТ, систему самостоятельной работы студентов, работу над контрольными работами.

Нами предлагается модельная схема непрерывной информационной подготовки будущих врачей в медицинском колледже (рисунок), которая учитывает приоритетные в настоящее время информатики ИКТ: телекоммуникации, мультимедийные технологии, технологии объектно-ориентированного и визуального программирования, распределенные вычисления и базы данных, использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в профессиональном образовании.



Структура непрерывной информационной подготовки студентов медицинского колледжа

Для формирования непрерывной информационной подготовки будущих врачей мы предлагаем на втором курсе ввести курс по выбору «Основы работы в Интернете. Интернет и медицинское образование». Основная цель данного курса – формирование у будущего врача элементов информационной культуры, основ знаний и комплексов умений и навыков, необходимых для широкого применения средств информационных и телекоммуникационных технологий (ИТТ), соответствующего программного обеспечения в своей профессиональной деятельности.

Одно из современных и перспективных информационных и телекоммуникационных технологий, хорошо обеспечивающих индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от способностей и интересов обучаемых – это модульное обучение [1].

Модульное обучение – это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения.

Обучаемые при модульном обучении всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля. Как правило, формой контроля здесь используется тест.

Учебный курс включает не менее 2–3 модулей. При этом отдельным модулем может быть и теоретический блок, и практические работы, и итоговые проекты.

Предлагаем содержание программы курса по выбору «Основы работы в Интернете. Интернет и медицинское образование» с использованием технологии модульного обучения.

МОДУЛЬ I. Основы работы в Интернете.

1. Компьютерной сети: локальные вычислительные сети, региональные и глобальные сети. Назначение компьютерных сетей. История создания Интернет, необходимое аппаратное и программное обеспечение, подключение к Интернет.

2. Услуги Интернет. World Wide Web, File Transfer Protocol, электронная почта, новости, Gopher, Telnet, узлы Интернет. Программа MS Outlook Express: получение почты, удаление и перемещение сообщений, их сортировка, создание нового сообщения, работа с адресной книгой, вставка файлов в письмо, работа с группами новостей. Всемирная информационная паутина. Понятие страницы, сайта, сервера.

3. Работа с поисковыми системами. Стратегия поиска информации. Поиск программ и файлов. Запросы по ключевым словам.

4. Проектная деятельность студентов в сети Интернет. Язык HTML. Создание Web-представлений. Введение в технологию Web-сайтов. Рисунки на Web-страницах. Мультимедийные объекты в документе HTML.

МОДУЛЬ II. Применение информационных технологий в системе здравоохранения. Интернет и медицинское образование.

1. Понятие образовательного портала. Образовательные порталы по медицине; образовательные ресурсы Интернет по медицине; проектирование Интернет-учебников по медицине.

2. Методика проведения занятий с использованием Интернета; решение профессиональных задач с использованием Интернета.

Для реализации этой программы разработана система использования метода проектов с целью эффективной реализации образовательной деятельности по информационным и телекоммуникационным технологиям. В ходе изучения курса по выбору используются методы групповых проектов и индивидуальной деятельности. Группа разбивается на небольшие подгруппы. Перед подгруппой ставится следующая система задач:

1. Используя научные методы поиска информации и поисковые возможности Интернет, подобрать и систематизировать информацию, например, о перспективах использования компьютеров в медицине.

2. Обменяться с помощью электронной почты этой информацией между всеми подгруппами группы. Каждая подгруппа дополнит соответствующий реферат.

3. Полученные отчеты снова переслать по электронной почте или на сервер преподавателя с возможностью обращения к нему.

4. Результатом совместной работы обучаемых и преподавателя над проектом должен стать итоговый реферат, выставленный на сервере учебного заведения.

Темы рефератов предлагаются студентам на выбор. При использовании рассмотренного метода организуется предметно-ориентированная обучающая информационная среда, когда новое знание рождается не только во взаимодействии обучаемого с компьютером, а также в активном сотрудничестве их друг с другом и с преподавателем, где компьютер обеспечивает естественное разделение ролей в этой совместной деятельности. Этот подход значительно модифицируется при использовании в обязательном процессе телекоммуникационных технологий, изменяя существующую парадигму образования.

Следующим курсом по выбору в системе непрерывной информационной подготовки студентов медицинского колледжа является курс «Телемедицина», который охватывает прикладное направление медицинской науки, связанное с разработкой и применением на практике методов дистанционного оказания медицинской помощи и обмена специализированной информацией на базе использования современных телекоммуникационных технологий [2].

Предлагаем разработанную нами программу данного курса по выбору.

1. Общие вопросы телемедицины. Типы технологий, применяемых в телемедицине. Средства передачи информации в телемедицине. Функции телемедицинских центров.

2. Стандарты медицинской информации. Виды медицинской информации. Стандарт Health Level 7. Европейский стандарт CEN/TC 251. Стандарт DICOM.

3. Защита медицинской информации. Безопасность пациентов. Безопасность данных. Правовые аспекты защиты медицинской информации.

4. Радиотелеметрия и мониторинг. Телемедицинские технологии в кардиологии. Телемедицина критических состояний.

5. Медицинские данные: накопление, хранение, использование. Автоматизированные рабочие места.

6. Обработка медицинских изображений. Источники медицинских изображений. Основные принципы обработки изображений. Интерпретация изображений. Системы хранения и обмена изображений.

7. Дистанционное обучение. Модели дистанционного обучения. Компьютерные коммуникации для дистанционного обучения. Дистанционное обучение врачей.

8. Экспертные системы. Характеристики и состав экспертных систем. Примеры применения экспертных систем.

9. Ресурсы Интернета по телемедицине.

Практическое исследование возможностей эффективного внедрения и применения нового метода преподавания дисциплин с использованием телекоммуникационных технологий и внедрение курсов по выбору, связанного с использованием ИТТ в процессе профессиональной подготовки будущих врачей в Дагестанском базовом медицинском колледже им. Р. П. Аскерханова проводилось в следующих направлениях:

– определение структуры использования инструментальных программных средств ИТТ;

– отбор методов обучения;

– проектирование и подготовка электронных учебно-методических модулей по курсу «Телемедицина»;

– корректировка технологии внедрения ИТТ в профессиональную подготовку студентов.

Система отслеживания результатов обучения является одной из важнейших в организации образовательного процесса. Инновационные изменения, происходящие в российском образовании, определяют необходимость использования более объективных способов оценки знаний и умений обучаемых, их соответствии требованиям государственного стандарта. Наиболее развитой и методически обоснованной системой контроля результатов учебно-образовательной деятельности, объединяющей разнообразные подходы, является система педагогического тестирования.

Современный этап развития новых информационных технологий, широкие возможности сред визуального программирования позволяют разрабатывать различные варианты организации тестирования.

В настоящее время все большее понимание находит тот факт, что средства мультимедиа особо востребованы в медицинском образовании. Такие возможности мультимедиа, как демонстрация сложных медицинских объектов в цвете, возможность его поворота в пространстве, улучшают восприятие материала, преподносимого на лекциях по анатомии, физиологии

и т. д. Отметим, что демонстрация звуковых методов диагностики предполагает использование именно средств мультимедиа с привлечением соответствующего звукового сопровождения.

Особое значение, с нашей точки зрения, имеет привлечение средств мультимедиа на курсах по выбору. Курсы по выбору читаются, как правило, студентам старших курсов. В них преподносится материал, посвященный новейшим методам диагностики и лечения, которые в современном мире основаны на использовании цифровых методов регистрации, обработки и отображения данных. Такое широкое внедрение в медицинское приборостроение компьютерных технологий обуславливает необходимость применения новых лекционных демонстраций с использованием возможностей мультимедиа. К числу курсов по выбору, в которых для подачи демонстрационного материала желательно применение мультимедийных средств, относится курс «Телемедицина», которые студенты прослушивают на четвертом курсе.

Диагностика проведения эксперимента осуществилась в процессе анкетирования, самооценок, бесед, наблюдений в ходе занятий, а также на основе изучения результатов обучения и тестирования качества знаний.

Для оценки эффективности использования ИТТ в процессе профессиональной подготовки студентов использовалась система тестирования студентов экспериментальной (25 чел.) и контрольной (25 чел.) групп.

Нами проведена опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности использования информационных и телекоммуникационных технологий в информационной подготовке студентов медицинского колледжа.

На основе результатов опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что обучение дисциплин с помощью компьютера является мощным усилителем профессиональных качеств и ярким мотивационным компонентом в приобретении навыков будущего специалиста. На прикладном уровне в центре внимания оказываются психологические факторы использования информационной и телекоммуникационной технологий эффективность работы которой зависит от полноты учета психологических характеристик деятельности будущих медиков.

К основным результатам проведенного исследования относятся следующие:

1. Проведен теоретический анализ состояния развития информационных и телекоммуникационных технологий в образовании, раскрыты особенности их использования в медицинском колледже, которые позволяют разработать организационно-педагогические условия для информационной подготовки студентов медицинских колледжей.

2. Рассмотрена практическая реализация возможностей информационных и телекоммуникационных технологий в обучении студентов медицинских колледжей, которые способствуют повышению гуманистической и профес-

сиональной направленности внедрения современных информационных и телекоммуникационных технологий в медицинское образование.

3. Разработаны курсы по выбору «Основы работы в Интернете. Интернет и медицинское образование» и «Телемедицина», способствующие непрерывной информационной подготовке будущего специалиста-медика и эффективному использованию информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной подготовке студентов медицинских колледжей.

4. Проведена опытно-экспериментальная работа, позволяющая сделать заключение об эффективности рассмотренной в исследовании системы использования информационных и телекоммуникационных технологий для повышения качества обучения студентов медицинских колледжей.

Библиографический список

1. **Булгакова, Е. Т.** Подготовка студентов гуманитарных специальностей к использованию инфокоммуникационных технологий в профессиональной деятельности. [Текст] дисс... канд. пед. наук. / Е. Т. Булгакова. – Ставрополь. – 2005. – 198 с.

2. **Герасевич, В. А.** Компьютер для врача. Самоучитель. [Текст] / В. А. Герасевич – 2-е изд., – СПб.: БХВ-Петербург, 2004. – 512 с.: ил.

УДК 371.3

Е. В. Олейник

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любая система, в том числе и система формирования готовности будущего специалиста по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, может успешно функционировать при соблюдении определенных условий. Следовательно, необходимо выделить условия ее эффективного функционирования.

В философской науке понятие «условие» определяется как отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается.

Понятие «условие» в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова трактуется как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; 3) устное или письменное соглашение о чем-нибудь; 4) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 5) обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь.

В научно-педагогической литературе условия определяются как совокупность мер (объективных возможностей) учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает достижение студентами более высокого уровня деятельности (В. И. Андреев, М. Е. Дуранов, М. В. Зверева, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева и др.). Исходя из этого, в контексте нашего исследования, под педагогическими условиями мы будем понимать взаимосвязанный и взаимодействующий комплекс мер педагогического процесса, который обеспечивает достижение будущим специалистам по социальной работе более высокого уровня использования информационных технологий в профессиональной деятельности.

Анализ научно-педагогических источников показывает, что исследователями выделено большое разнообразие педагогических условий, которое объясняется различиями в постановке цели и задач конкретного исследования, изменяющимися требованиями общества к подготовке специалистов и другими факторами. Соглашаясь с важностью выделенных педагогических условий, мы считаем, что их перечень, в общем, совпадает и по цели, и по содержанию. Это свидетельствует о том, что они отражают объективную реальность. Однако следует отметить, что выявленные и создаваемые условия специальным образом не ориентированы на подготовку будущих специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

При выявлении педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования у студентов готовности к применению информационных технологий в профессиональной деятельности, мы руководствовались рекомендациями Н. М. Яковлевой, которая считает, что успешность выделения условий зависит: 1) от четкости определения конкретной цели или результата, который должен быть достигнут; 2) учета того факта, что на определенных этапах педагогического процесса условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации. Кроме того, мы исходили из того, что процесс подготовки студентов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности может продуктивно функционировать только при определенном комплексе условий, поскольку случайные условия зачастую сильно осложняют решение этой задачи. При этом структура комплекса условий должна быть достаточно гибкой, динамичной, развиваться в зависимости от усложнения целей на каждом новом

этапе подготовки будущих специалистов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что *педагогическими условиями формирования готовности будущего специалиста по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности являются:*

1) использование информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе;

2) реализация междисциплинарных связей, направленных на интеграцию знаний в области информационных технологий и специально-профессиональных дисциплин;

3) практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Рассмотрим основания выделения и сущность каждого из обозначенных нами педагогических условий.

Выделение такого условия, как *использование информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе*, продиктовано следующим: эффективность использования информационных технологий в профессиональной деятельности во многом зависит от того, как информационные технологии применяются в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе; какую роль информационные технологии занимают в таких видах деятельности будущих специалистов в вузе, как учебно-познавательная, научно-исследовательская, а также в производственной практике.

Возможные направления использования информационных технологий на каждом из этапов профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе в вузе: учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельности и производственной практике, с целью формирования готовности к применению полученных знаний и умений в профессиональной деятельности представлены в таблице.

Выделяя следующее условие – *реализация междисциплинарных связей, направленных на интеграцию знаний в области информационных технологий и специально-профессиональных дисциплин*, – мы исходили из того, что в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности необходимо реализовывать междисциплинарные связи, т. к. студенты, обучающиеся по специальности «социальная работа» изучают дисциплины «Информатика» и «Информационные технологии в социальной сфере» на I курсе, а изучение специально-профессиональных дисциплин осуществляется в течение последующих курсов. Использование информационных технологий в профессиональной деятельности специалиста будет эффективным, если студенты научатся совмещать знания и

умения в области информатики и информационных технологий со знаниями и умениями в области специально-профессиональных дисциплин.

Использование информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе

		Виды деятельности будущих специалистов в вузе		
		1	2	3
Новые информационные технологии		Учебно-познавательная	Научно-исследовательская	Производственная практика
	технология обработки данных	– сбор данных для выполнения учебных задач; – обработка данных; – хранение данных; – создание отчетов и документов.	– сбор данных для выполнения научно-исследовательских задач; – обработка данных; – хранение данных; – создание экспериментальных отчетов и документов.	– сбор данных о предметной области; – обработка данных; – хранение данных; – создание отчетов и документов по практике.
	технология автоматизированного офиса	– подготовка текстовых документов контр. работ, рефератов и т. п.; – проведение числовых расчетов; – получение учебной информации, заданий, проверочных работ; – осуществление отчетов.	– обеспечение группового решения научных проблем; – подготовка и оформление научных трудов; – проведение расчетов научных исследований, экспериментов.	– использование автоматизации офиса в качестве инструмента для решения производственных проблем.
	технология текстового поиска	– обнаружение информации в глобальной компьютерной сети по учебной тематике; – текстовый поиск в Web; – мультязыковый поиск.	– поиск информации в глобальной компьютерной сети по теме научного исследования; – текстовый поиск в Web; – мультязыковый поиск.	– организация групповой разработки документов организации; – поиск информации по проблемам производства.
	технология поддержки принятия решений	– способствуют нахождению информации, полезной для принятия правильных решений учебных задач.	– способствуют нахождению информации, полезной для принятия правильных научных решений.	– способствуют нахождению информации, полезной для принятия правильных производственных решений.

		1	2	3
Новые информационные технологии	технологии экспертных систем	<ul style="list-style-type: none"> – построение модели процесса решения учебных проблем; – осуществление предложения пользователю принять решение учебной задачи, превосходящее его возможности; – пояснение рассуждений в процессе получения решения. 	<ul style="list-style-type: none"> – построение модели процесса решения научно-исследовательских проблем; – осуществление предложения пользователю принять решение научной задачи, превосходящее его возможности; – пояснение рассуждений в процессе получения решения; – получение консультаций экспертов по научным проблемам. 	<ul style="list-style-type: none"> – выработка корректных профессиональных решений; – осуществление предложения пользователю принять решение профессионально-ориентированной задачи, превосходящее его возможности; – пояснение рассуждений в процессе получения решения; – получение консультаций экспертов по профессионально-ориентированным проблемам.
	информационная технология управления	<ul style="list-style-type: none"> – автоматизация управления; – информационно-образовательными процессами; – оперативным контролем за знаниями. 	<ul style="list-style-type: none"> – оздание различных видов отчетов для использования результатов в научном исследовании. 	<ul style="list-style-type: none"> – создание различных видов отчетов в профессиональной деятельности специалиста.
	мультимедиа технологии	<ul style="list-style-type: none"> – наглядное представление учебного материала; – использование видеознциклопедий, интерактивных путеводителей, учебных тренажеров, ситуационно-ролевых игр, электронных учебников и т. п. 	<ul style="list-style-type: none"> – использование видеознциклопедий; – наглядное представление исследуемой области. 	<ul style="list-style-type: none"> – наглядное представление практико-ориентированного материала; – использование тренажеров.
	технологии создания информационных систем	<ul style="list-style-type: none"> – построение моделей информационных систем для решения учебных задач. 	<ul style="list-style-type: none"> – построение моделей информационных систем для решения научно-исследовательских задач. 	<ul style="list-style-type: none"> – построение моделей информационных систем для решения профессионально-практических задач.

		1	2	3
сетевые информационные технологии		– участие в сетевых учебных проектах; – доступ к мировым информационным ресурсам по различным профессиональным направлениям.	– установление контактов по профессиональным интересам; – доступ к мировым информационным ресурсам по проблеме исследования.	– обмен профессиональным опытом; – поиск инновационных решений профессионально-практических задач; – отслеживание инноваций и новшеств в профессиональной практике.

Профессиональная подготовка студентов происходит, прежде всего, путем усвоения ими различных учебных дисциплин. Реализация принципа интеграции содержания образования в педагогическом процессе проявляется: в усовершенствовании учебных планов относительно междисциплинарных связей отдельных дисциплин; объединении дисциплин в блоки, которые изучаются и обеспечивают интеграцию и фундаментализацию знаний вокруг основных идей, сквозных принципов во время текущего и экзаменационного контроля знаний студентов; во введении новых дисциплин, курсов по выбору; в усовершенствовании программ, учебных дисциплин; отборе тем, которые не имеют центра теоретических обобщений; точности отбора материала, что обеспечивает систематизацию знаний на основе фундаментальных принципов, закономерностей, изучаемых в той или иной дисциплине; разработке методов контроля, обуславливающих ориентацию образования на основе полученных целостных и фундаментальных знаний.

Каждый учебный курс в комплексе системы знаний выполняет свою определенную функцию, показывая конкретную сторону окружающего мира. Более целесообразным представляется показ одних и тех же фактов с различных точек зрения, во взаимосвязи и взаимозависимости, существующих в реальном мире. И одновременно показ сложности и разновидности процессуальных характеристик, казалось бы, схожих явлений.

Поднимая вопрос о подготовке специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, мы исходили из того, что в содержании педагогического образования сегодня не существует теоретического курса «Информационные технологии в социальной работе с различными категориями населения», хотя частные аспекты подготовки студентов рассматриваются отдельными дисциплинами, но обособленно. Это приводит к тому, что преподаватель средствами своего предмета «закладывает» лишь свой элемент в формирование готовности будущего специалиста по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, порождая тем самым противоречия:

– между «осколочными» знаниями, получаемыми студентом при изучении различных дисциплин, и необходимостью их комплексного применения в своей профессиональной деятельности с использованием информационных технологий;

– между необходимостью синтезировать, интегрировать знания об информационных технологиях, состыковать их в целостную картину и узкоспециализированным подходом к подаче содержания материала в различных курсах, а также нарушением единства в изложении отдельных вопросов.

Отсутствие систематичности и последовательности в изложении знаний не способствует формированию готовности будущего специалиста по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности даже на уровне теоретического знания. Выход из этого «тупикового» положения мы видим в реализации интегративного подхода к подготовке будущих специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Генерализирующую (обобщающую, систематизирующую) роль в процессе формирования готовности будущего специалиста по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности мы отводим курсу по выбору (спецкурсу) «Информационные технологии в социальной работе с различными категориями населения».

Обоснуем выделение третьего условия – *практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности*. Опираясь на понимание формирования готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности как практической деятельности, мы считаем, что она будет успешно протекать только при условии подготовки будущих специалистов решать практические задачи, с помощью информационных технологий и нетрадиционных технологий подготовки специалистов по социальной работе: активная позиция и высокая самостоятельность обучающегося, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность, выявление проблемных ситуаций. Формами реализации технологий являются проблемные лекции, групповые дискуссии, деловые, ролевые игры, практикумы, тренинги, совместное обсуждение и решение проблемных и ситуационных задач. Самостоятельное составление и решение ситуационных задач, деловые и ролевые игры с использованием информационных технологий помогают студентам глубже понять суть рассматриваемых проблем, более технологично подойти к их разрешению.

Одной из важнейших задач профессиональной подготовки является связь обучения с реальной жизнью. Реализацией этой задачи служит практическая деятельность студентов, которая является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста по социальной работе и выступает как

одно из средств формирования у будущих специалистов знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств, необходимых для успешной и эффективной профессиональной деятельности.

Практика предоставляет широкие возможности для применения студентами теоретических знаний, полученных в вузе, а также является базисом для более глубокого усвоения проблем, имеющих место в социальной сфере. Поэтому для эффективной организации социального обучения необходима целая система практической подготовки будущих специалистов по социальной работе. С этой целью в учебных планах предусмотрено прохождение практики. При этом наблюдается как ее увеличение по времени, так и усложнение в содержании и функциях. Содержание практик обуславливается стремлением привить студентам навыки использования социогуманитарных знаний, технологий социальной работы и информационных технологий.

На I–II курсах студенты проходят ознакомительную практику, цель которой – содействовать профессиональному самоопределению студента как будущего работника системы социальной сферы. Также студенты знакомятся с материально техническим оснащением социальных учреждений, наличием компьютерной техники, осознают потребность в умении использовать информационные технологии в профессиональной деятельности.

Целью учебной практики на IV курсе является углубление знаний студентов о деятельности учреждений социальной службы, приобретение и закрепление ими начальных навыков практической профессиональной деятельности, в том числе и с применением информационных технологий. Этот вид практики расширяет круг функций практикантов, которые уже непосредственно включаются в деятельность учреждений.

Производственная практика на V курсе предполагает освоение функциональных обязанностей специалистов. В процессе прохождения производственной практики студент выполняет работу на вверенном ему участке деятельности, самостоятельно принимает решения по предоставлению социальной помощи, что влечет за собой использование информационных технологий для усовершенствования своей профессиональной деятельности.

Преддипломная практика завершает всю систему практической подготовки выпускника. Ее главная цель – интеграция полученных студентами в процессе обучения теоретических знаний и разработка структуры индивидуального исследовательского проекта, входящего в выпускную квалификационную работу. Основным научно-методический смысл преддипломной практики состоит в исполнении социально-профессиональной роли специалиста в оказании адресной социальной помощи клиенту, социальной группе, населению; проведении исследований, сборе материалов для выпускной квалификационной работы; организации опытно-экспериментальной работы по разрабатываемой теме исследования, применяя на каждом этапе деятельности информационные технологии.

Таким образом, определенный нами комплекс педагогических условий позволит обеспечить эффективность подготовки будущих специалистов по социальной работе к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития [Текст]: Инновационный курс. Кн. 1 / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
2. **Дуранов, М. Е.** Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности [Текст] / М. Е. Дуранов, А. Г. Гостев. – Челябинск, 1996. – 70 с.
3. **Найн, А. Я.** Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике [Текст] / А. Я. Найн. – Челябинск : УГАФК, 1996. – 143 с.

УДК 371.3

В. Н. Дежнёва

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИК РАЗВИВАЮЩИХ НАВЫКИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В профессиональном становлении будущих учителей важную роль выполняет подготовка в области информатики и информационных технологий [1]. Сегодня уже неоспоримым является тот факт, что использование компьютера в каждой предметной области стало необходимым и обязательным. Реалии сегодняшнего дня требуют не только от учителей информатики, но и от всех педагогов-предметников овладения умениями и навыками по использованию компьютера.

Самым эффективным методом развития ИКТ-компетентностей в высшей школе заслуженно считается метод обучения в сотрудничестве. Многочисленные исследователи педагогического сотрудничества в системе «студент-студент» (Л. А. Айдарова, А. А. Газеев, Н. С. Дежникова, Л. Н. Ивахненко, В. А. Кольцова) единодушны во мнении, что такой способ обучения благоприятно сказывается не только на качестве образования, но и играет огромную роль в послевузовской деятельности выпускника.

Исследования А. Л. Журавлёва, Б. Ф. Ломова, В. Я. Ляудиса, В. В. Рубцова, В. П. Тарантей, Л. И. Уманского, Г. А. Цукермана на большом экспериментальном материале доказывают, что именно обуче-

ние, организованное в ходе совместной деятельности, даёт наибольшую результативность.

Студенты непрофильных, по отношению к информатике, педагогических специальностей, согласно требованиям государственных образовательных стандартов, изучают информационные и коммуникационные технологии в течение всего времени обучения. Проведенный нами анализ базовых учебных планов показал, что дисциплина «Математика и информатика» преподаётся преимущественно на первом курсе, дисциплины «Аудиовизуальные технологии в обучении» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» на третьем, «Практикум по информационному моделированию педагогических систем» на четвёртом соответственно. С целью развития и постоянного повышения уровня информационно-коммуникационной компетенции нами были разработаны и использованы в учебном процессе программы вышеназванных дисциплин на основе методик сотрудничества.

Эффективная организация совместной деятельности студентов при обучении информатике, поставила перед нами проблему развития навыков сотрудничества у каждого участника процесса. Но прежде чем приступить к её разрешению, нам было необходимо выявить уровень уже сформированных умений сотрудничать в студенческом коллективе. Нельзя оставлять без внимания тот факт, что студенты попадают в высшее учебное заведение из сложившегося школьного коллектива. Умение сотрудничать с одноклассниками приобретает школьниками не только в ходе групповой учебной работы, но и в течение всего процесса обучения в школе, жизни в коллективе.

В ходе исследования нами были выявлены следующие уровни задач, последовательное решение которых на изучаемых курсах дисциплин позволит развить навыки сотрудничества (таблица).

Уровни решаемых задач и реализуемые в их рамках приемы на развитие сотрудничества

Уровень	Решаемые задачи	Дисциплина	Курс	Реализуемые приёмы
1	2	3	4	5
I	Задачи на выявление исходного уровня сформированности у студентов умений совместной работы.	«Математика и информатика»	1	– приёмы формирования группы – приём «Учимся вместе»

1	2	3	4	5
II	Задачи на развитие умений сотрудничества в ходе учебной деятельности и доведение их до автоматизма.	«Аудио-визуальные технологии обучения», «Информационные и коммуникационные технологии в образовании»	3	– «Мозговой штурм» – прием STAD
III	Решение задач на выявление уровня сформированности навыков сотрудничества у студентов при подготовке в области информатики и ИКТ.	«Практикум по информационному моделированию педагогических систем»	4	– метод проектов

Задачи **первого** уровня, которые мы определили, помогают выявить, насколько развиты следующие умения сотрудничества: чувство принадлежности к группе; установление контакта; групповая сплочённость; развитие самосознания.

Дисциплина «Математика и информатика» преподаётся на первом курсе, то есть в то время, когда студенты ещё не сформировали полноценные группы. Почувствовать принадлежность к группе, установить контакт с одноклассниками для эффективного решения задач первого уровня студентам могут помочь следующие приёмы организации обучения в сотрудничестве:

1. Приёмы формирования группы (упражнения, «растопливающие лёд») напоминают традиционные психологические тренинги, способствующие формированию команды. Эти приёмы используются преимущественно на пропедевтическом этапе организации групповой деятельности студентов, когда участники группового обучения знакомятся друг с другом и готовятся к работе в малых группах сотрудничества, устанавливая доверительные отношения и формируя необходимые навыки работы в сотрудничестве.

Особенностью данного приёма является его краткосрочность. Как правило, одно упражнение проводится в интервале от 5–10 минут до одного часа. Также серьёзным ограничением на использование приёмов формирования групп является количество участников в группе. Подобно «классическим» психологическим тренингам, упражнения на формирование групп будут эффективны тогда, когда количество учащихся в группе не превышает 10–12 человек.

В рамках учебной деятельности приёмы формирования группы рекомендуется использовать в следующих учебных ситуациях:

- при запуске новой учебной программы (проекта);
- в начале работы малых групп;
- перед началом проведения тренингов, семинаров и других учебных мероприятий, предусматривающих групповые формы деятельности.

2. Приём «Учимся вместе». Основное предназначение приёма – обучить работе в команде, и научить студентов организовывать работу внутри группы. Используется, как правило, для участников, ранее не имевших опыт коллективной работы. Суть данного приёма заключается в следующем: класс разбивается на разнородные (по уровню обученности) группы по 4–5 человек; каждая группа получает одно задание. Оценивается при использовании данного приема тот групповой «продукт», который предложит команда. В этом методе важно акцентировать внимание как на кооперацию всей команды ещё до того, как учащиеся приступили к совместной работе, так и на организацию дискуссий о том, как и насколько хорошо они работают вместе.

Существует две точки зрения на проблему структуры обязанностей внутри каждой группы. Американские исследователи считают, что роли должны быть четко определены для каждого члена команды. Однако мы склонны придерживаться другой точки зрения. В соответствии с ней самостоятельное распределение участниками обязанностей и объёма работ по поиску, отбору, обработке информации, оформлению результатов и обоснованию выводов, имеет не только большое дидактическое значение (умение рассчитать силы, трезво оценить достоверность информации, распланировать свою работу), но и воспитательное (умение работать в команде, ладить с партнёрами).

При использовании данного приёма, задание получает вся группа, и каждый её член в отдельности. В то же время, задание каждой группы может быть частью большой проблемы, над которой работает весь коллектив. Таким образом, получается что индивидуальная, самостоятельная работа каждого ученика, является элементом групповой, а групповая, является также элементом, органичной частью коллективной работы группы по решению какой-либо большой задачи. Эту взаимозависимость можно представить схематично (рисунок).

Таким образом, не обладая ещё достаточными умениями эффективного сотрудничества, студенты, тем не менее, делают огромный личный вклад в решение коллективной задачи. Тем самым, при решении задач первого типа низкий уровень обладания навыками сотрудничества студентов, не приносит ощутимого вреда процессу обучения. Также, решая задачи первого уровня, студент показывает, насколько у него развиты умения распределять материал, выполнять задания, соблюдая определенный порядок действий, тем самым, показывая свой уровень сформированности навыков сотрудничества.

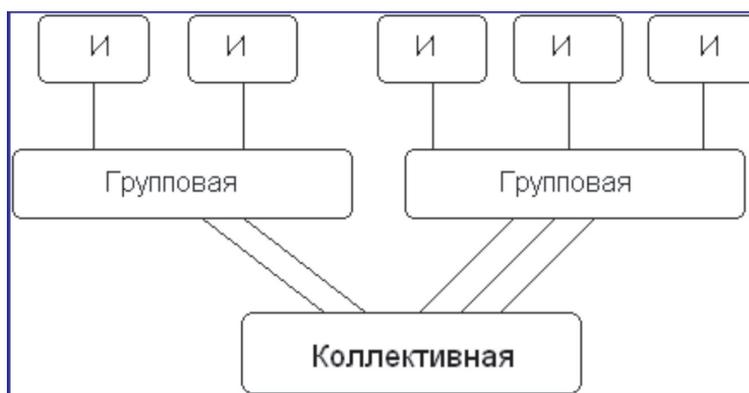


Рис. Виды самостоятельной работы и их взаимосвязи в рамках обучения в сотрудничестве.

Задачи **второго** уровня, согласно разработанной нами методике, направлены на развитие уже имеющихся умений сотрудничества и их совершенствование в ходе совместной деятельности. В арсенале отечественной и зарубежной педагогики существуют следующие приёмы организации условий для решения таких задач. В нашем исследовании их использование было наиболее результативно показано при изучении курсов «аудиовизуальные технологии в обучении» и «информационные и коммуникационные технологии в образовании».

1. «Мозговой штурм». Основные этапы «мозгового штурма»: определение проблемы, выбор генераторов идей и экспертов, проведение обсуждения проблемы и запись выдвинутых идей, обсуждение идей и ранжирование их по степени важности, определение приоритетов и коллективный выбор наиболее ценной идеи [2].

Эффективность приёма основывается как на разнесении во времени этапов поиска и экспертизы решений, так и на отделении людей, склонных к «генерации идей», от людей, склонных к «критике идей».

«Мозговой штурм» как метод выработки большого количества идей за короткий промежуток времени наиболее эффективен при коллективном поиске решения проблем в группе, состоящей не более чем из двенадцати человек. Оптимальная продолжительность мозгового штурма около 30 минут.

«Мозговой штурм» предусматривает выполнение и ряда правил:

- Нельзя критиковать предлагаемые идеи, споры и обсуждения запрещаются.
- Приветствуются любые идеи, в том числе фантастические.
- Поощряется развитие, усовершенствование и комбинирование чужих идей.
- Идеи следует излагать кратко, не прерывать эстафету идей.

- Главная цель – получить как можно больше идей.
- Обменявшись информацией, участники «мозгового штурма» переходят к её анализу.

При подведении итогов задается главный вопрос: разрешена ли проблемная ситуация (достигнута ли цель)? Также важно определить, всеми ли участниками «мозгового штурма» понятна ситуация, верно ли были выбраны подходы, критерии решения проблемы, а также удалось ли выработать рекомендации для практического действия.

В завершении рассмотрения данного приема необходимо отметить, что не совсем верно применять этот приём на этапе формирования групп, то есть на первом этапе. Мы считаем, что максимальный эффект от использования данного приёма будет достигнут только когда внутри группы сложился благоприятный психологический климат.

2. Приём STAD (Student Teams Achievement Divisions) – Студенческие команды и командные успехи. Этот приём на наш взгляд является вторым по эффективности в ряду изученных нами приёмов.

STAD – это метод, разработанный Робертом Славиным (1978) в Университете Джона Хопкинса. STAD предполагает, что ученики разбиваются на группы в четыре человека и – обязательно – разные по уровню обученности, половой и социальной принадлежности, разных национальностей и культур. Таким образом, получается класс в миниатюре. Затем преподаватель представляет материал, подлежащий изучению, который планируется, исходя из недельного цикла. То есть, преподаватель представляет новый материал каждую неделю.

Команда не может объявить об окончании работы над материалом, пока все члены команды его не усвоят. Члены команды изучают учебный материал и рабочие листы. Студенты могут работать вместе, а могут индивидуально, обсуждая только отдельные моменты, тестируя друг друга. Затем проводятся индивидуальные срезы знаний по только что изученному материалу. Баллы учащимся начисляются индивидуально, с учетом предыдущих успехов. Все полученные баллы складываются в общий командный зачёт. Командные успехи должны соответствовать установленным критериям и если команда их выполняет, она получает сертификат, подтверждающий командный успех. Таким образом, обеспечиваются равные возможности каждому внести посильный вклад в командный успех.

Умение решать задачи **третьего** уровня показывает степень реального развития у студентов навыков сотрудничества в ходе совместной деятельности. Специфика учебной дисциплины «Практикум информационного моделирования педагогических систем» изначально рассматривалась нами через решение учебных задач методом проектов.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ори-

ентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность слушателей – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное её решение, если практическая, конкретный результат, готовый к внедрению.

К этому времени, когда студенты подходят к изучению данной дисциплины (Практикум по информационному моделированию педагогических систем), у них уже сформированы умения сотрудничать. Преподавателю уже не требуется уделять слишком много времени на решение задачи совместности членов группы, подбор задач на формирование умений сотрудничать. Именно сейчас эффективно использование именно таких задач, которые помогут ещё раз применить студентам навыки сотрудничества, усовершенствовать их и показать достаточно высокий уровень их развития.

Применяя задачи третьего уровня, мы убедились, что решение их в ходе сотрудничества, а именно методом проектов, повышает у студентов уровень знаний по предмету. Учебная деятельность, организованная методом проектов, предполагает следующие инновации: преподаватель превращается в тьютора, а студенты – в слушателей. Новые условия требуют новых адекватных действий, как от преподавателя, так и от студенческой аудитории.

В заключении необходимо особо отметить, что эффективность работы в сотрудничестве в первую очередь зависит от компетентности преподавателя, его профессионализма и желания. Решение задач всех трёх уровней в ходе совместной деятельности на каждой дисциплине курсов «Математики и информатики» и «Информационных и коммуникационных технологий», приведёт к высоким показателям знаний по информатике у студентов педагогического вуза.

Библиографический список

1. **Государственные** образовательные стандарты высшего профессионального образования // www.edu.ru/db/portal/spe/progs/540200_pf.03.htm.
2. **Джонсон, Дж.** Методы обучения: обучение в сотрудничестве. Пер. с англ. [Текст] / Дж. Джонсон. – СПб., 2001. – 253 с
3. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь. [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Изд-во «Академия», 2003.

4. **Психология.** Учебник. / под ред. Крылова, А. А.. – М.: ПБОЮЛ Захаров, М. А., 2001. – 584 с.
5. **Селевко, Г. К.** Групповые формы учебной деятельности [Текст] / Г. К. Селевко // Шк. технологии. – 2005. – № 1. – С. 124–132
6. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения: В 4 т. [Текст] / С. Т. Шацкий. – М., 1980.
7. “**Research** on Cooperative Learning: an international perspective”, Robert E. Slavin, Scandinavian Journal of EducationResearch, Vol.33, № 4, 1989.

РАЗДЕЛ IV
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.851. (574)

М. А. Скиба, Е. Н. Сакенова

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МАТЕМАТИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ: ПРОЦЕСС, СОДЕРЖАНИЕ, РЕЗУЛЬТАТ**

Стремительное изменение информационной сферы, изменение рынка труда, социальный заказ общества, требуют, чтобы школьное образование стало универсальным. То есть оно должно способствовать развитию интегративной, саморазвивающейся, самоопределяющейся и социально адаптированной личности. Выполнить это требование возможно при реализации следующих условий.

Главной функцией образовательного процесса является передача обучающемуся опыта, накопленного обществом (*культуры*), что подразумевает формирование у обучающегося целостных образов, личностных структур и способностей, которые делают для него осуществимой самостоятельную ориентацию в информационном, деятельностном мире, гармоничное развитие в трансформирующемся социуме [1].

Отличительными признаками культуры в контексте современных исследований является:

- представление о культуре как о разделяемой всеми системы ценностей, символов, значений.
- понимание культуры как того, что постигает человек в процессе своей жизнедеятельности. Усвоение человеком культурных ценностей и символов, формирование на этой основе внегенетической программы поведения и жизнедеятельности человека.
- представление о культуре как обо всем том, что транслируется от поколения к поколению.

Анализируя содержание образовательного процесса можно отметить, что преемственность является неотъемлемой существенной характеристикой образовательного процесса. В сущности, само образование является механизмом обеспечения преемственности между поколениями посредством целенаправленной трансляции культуры.

«Образование как официальный институт общества призвано воспитывать подрастающее поколение в традициях господствующей культуры,

помогать ему в усвоении выработанных этим обществом способов интерпретации природных и социальных явлений... оно также способствует формированию у каждого молодого человека самосознания, т. е. представлений о своих возможностях и о своем месте в мире» [2, с. 29]

Образовательная система, как школы, так и вуза, не может дать обучающемуся запас знаний на всю жизнь, но она должна дать ему опорные знания; развить его мышление, познавательную самостоятельность; научить оценивать новые факты, явления, идеи; сделать его способным к отбору, восприятию, осмыслению и использованию полученных знаний, умений, навыков и способов деятельности, то есть содействовать и способствовать формированию образованности обучающихся.

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы подчеркивается, что современных условиях возрастают роль и значение системы образования, человеческих ресурсов как критериев уровня общественного развития, экономической мощи и национальной безопасности страны. «В условиях быстроизменяющегося мира и увеличения потоков информации фундаментальные предметные знания являются обязательной, но не достаточной целью образования. Обучающиеся должны не просто овладеть суммой знаний, умений и навыков, на что направлена система казахстанского образования (знаниецентризм). Гораздо важнее и сложнее привить обучающимся умение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества (компетентность).» [3].

Образовательный процесс в настоящее время строится в соответствии с личностно-ориентированной, направленной развитие личности, образовательной парадигмой. Его характеристиками являются:

- открытость в проектировании образовательной среды и образовательной траектории;
- гуманистическая направленность;
- фундаментальность;
- личностная ориентация образовательного процесса;
- комплексный подход к развитию учебной и профессиональной компетентности;
- целостность;
- контекстность (профессиональная направленность);
- современное информационное и программное обеспечение образовательного процесса;
- коммутативность – характеристика, отражающая поведение информационных потоков (содержание информации, степень ее централизации и децентрализации, источники ее получения, анализ и хранение, наличие и свойства обратной связи и т. д.).

Образование обеспечивает, с одной стороны, трансляцию культуры, в широком понимании, от поколения к поколению, с другой, – создание новых форм, образцов и преобразование культурных традиций. Образование является сложным социокультурным феноменом, это социальный институт, осуществляющий целенаправленный личностно-ориентированный непрерывный процесс становления, развития личности в интересах общества и государства. Современное образование часто рассматривается как процесс становления, развития, а также раскрытия способностей человека, обладающего новым мышлением и широким кругозором, способным адекватно понимать себя и окружающий мир, представлять тенденции мирового развития. Поэтому образование переориентируется:

- на становление человека в культуре, гуманизацию и гуманитаризацию образования;
- учет направленности социокультурных перемен в обществе, изменение социального заказа;
- открытость и мобильность, постоянная модернизация в образовательных процессах;
- учет теоретических закономерностей, системного, процессного и личностно-ориентированного подходов;
- учет практического опыта работы образовательных учреждений;
- анализ и осмысленное, контекстное внедрение передового зарубежного опыта;
- ориентация учителя на организацию образовательной деятельности учащихся по освоению универсального способа постижения действительности;
- сотрудничество всех заинтересованных сторон: педагогов школы, родителей и учеников, ученых, профессорско-преподавательским составом ВУЗов, и т. д.;
- гибкость и мобильность образовательной системы, предусматривающей научно-методическое, психолого-педагогическое, материально-техническое обеспечение в отношении личности ученика;
- элитарность образования (отбор детей, имеющих повышенный уровень мотивации к получению образования; обеспечение повышенного уровня профессиональной компетентности учителей на основе конкурса учителей).

Так как главной функцией образования является передача социально востребованного, актуального опыта, накопленного предшествующими поколениями, то содержание образования состоит из основных элементов этого опыта. В связи с этим главным результатом образования становится не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций, составляющих образованность обучающихся. Образованность обучающегося должна обеспечивать эффективную жизнедеятельность в современной социокуль-

турной ситуации, характеризующейся стремительным устареванием знаний и компетенций; интенсивным информационным потоком, разными стартовыми условиями, жесткой конкуренцией. Образованность формируется не только в процессе обучения, но и при самостоятельной образовательной деятельности обучающегося.

Таким образом, образование перестает быть подгонкой обучающегося под определенный стандарт, оно оказывается средством расширения деятельностных способностей индивида, развитием его компетенций, формированием жизненной и профессиональной компетентности. Соответственно и образования представляет собой педагогически интерпретированную систему основ культуры, то есть социальный заказ в образовательной сфере (по И. Я. Лернеру [4]). Тогда и образованность является совокупностью соответствующих компонентов личного опыта: познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов (образов); осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу; творческой поисковой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций (эмоционально-чувственного отношения к цели, процессу и результатам деятельности).

Следует отметить, что состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей, которые выступают на каждом уровне как элементы этого состава и изменение социального заказа общества приводит к изменению содержания образования. В то же время термин «содержание образования» в научных, научно-методических исследованиях часто используют, вкладывая в него различный смысл. Наиболее часто под ним скрываются «содержание обучения», «содержание образовательного предмета». Однако, понимая образования как систему, включающую двусторонние процессы обучения, воспитания, развития, социализации и односторонние самообучения, самовоспитания, саморазвития, познавательной самостоятельности, творчества можно сделать вывод, что содержание образования является сложным системным образованием и его содержание должно состоять из двух частей: определенной обществом (интерпретация социального заказа) и определенной потребностями конкретной личности.

Усвоение образовательного стандарта, формирование математической образованности обучающимися во многом зависит от учета в образовательном процессе структуры математического образования.

Общекультурная составляющая образовательного стандарта делится на три части: культурологическую, практическую и развивающую. Культурологическая часть состоит из следующих блоков: формирование мировоззрения, усвоения видов деятельности, усвоения способов мышления, познание

себя и мира математическими методами. Практическая часть включает в себя: жизненные потребности в математике, оценку, контроль, прогнозирование, рефлекссию, адекватное применение математических методов и способов деятельности. Развивающая часть: ядро для продолжения образования, база для усвоения других предметов, потребность к самообразованию.

Базовый компонент (инвариант) математического образования должен гарантировать обществу, что при всем многообразии конкретных условий, после завершения определенного образовательного уровня у обучающихся будут сформированы математические компетенции, удовлетворяющие как потребности в математике, обеспечивающие полноценную математическую деятельность (принцип конвертируемости), так и способствующие развитию общих способностей учащихся.

Усвоение всего объема обязательной части (общекультурной) образовательного стандарта является необходимым условием для перехода на следующую ступень обучения.

В базовом компоненте содержания образования можно выделить общекультурную, практическую и развивающую части.

В общекультурной части нами выделяются следующие составляющие:

- формирование мировоззрения,
- усвоения видов деятельности,
- формирование математического мышления,
- владение математической речью,
- познание себя и мира математическими методами.

В практической части:

- жизненные потребности в математике,
- представление о возможности применения математики в выбранной сфере деятельности,
- оценку, контроль, прогнозирование,
- рефлекссию,
- адекватное применение математических компетенций.

В развивающей части:

- ядро для продолжения образования,
- база для усвоения других предметов,
- формирование творческой личности (нестандартность мышления, умение видеть необычное в обычном, самокритичность, критическое мышление),
- развитие речи (простой, ясной, полной, убедительной, аргументированной, лаконичной, логичной, мотивированной и т. п.).
- потребность и способность к самостоятельной познавательной деятельности.

Получение образования любого профиля на определенном образовательном уровне должно обеспечивать обучающимся получение стандарта образования, его базового уровня.

Математизация наук является закономерным, естественным процессом, позволяющим оптимизировать решение возникающих проблем, а также их исследование. В настоящее время происходит возрастание роли математических методов, как в научном исследовании, так и социальной жизни человека. Это обстоятельство отражается и наборе математических компетенций необходимых человеку как для осуществления нормальной жизнедеятельности в человеческом обществе, так и для адекватной профессиональной самореализации. Под компетенцией понимается способность (умение) мобилизовать в данной ситуации имеющиеся знания и опыт. В состав компетенций, формирующихся при изучении математики, в частности входят: основные общенаучные методы познания и специальные эвристики, научное мировоззрение учащихся, математическое мышление, приобщение к опыту творческой деятельности, математическая речь, математическое моделирование реального мира, специальные математические приемы и т. д.

Понимая образованность как личностный результат образовательного процесса, и учитывая области ее применения, можно выделить следующие составляющие образованности: практическая; общекультурная; мировоззренческая; универсальная; профильная; специальная; научная.

В то же время для показателей образованности можно выделить следующие направляющие вектора (критерии).

Модель математической образованности учащегося:

Вектор 1: овладение конкретными математическими компетенциями, необходимыми для применения в практической деятельности, а также для изучения смежных дисциплин и для продолжения образования в течение всей жизни;

Вектор 2: формирование представлений об идеях и методах учебного предмета как части науки, о математике как форме описания и методе познания действительности;

Вектор 3: формирование представлений о математике как значимой части общественной культуры, понимание роли математики в общественном прогрессе;

Вектор 4: интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых для успешной жизни в обществе;

Вектор 5: развитие и формирование личностных качеств учащихся.

Образованность учащегося является не простой совокупностью показателей, сформированных на каком либо уровне, а суммой векторов, коллинеарных направляющим векторам (критериям). Таким образом, можно

представим образованность как n -мерный вектор, с учетом составляющих, определяющих значение координат вектора.

Образованность учащегося является вектором, то есть характеризуется не только величиной, но и направлением. Координатная ось, определяемая первым базовым вектором, имеет только положительное направление, так как учащийся может или освоить компетенции, или их не освоить. Следовательно, проекция образованности учащегося на данную ось является неотрицательной величиной и расположена на положительном направлении. Подобная ситуация складывается и по 2–4 осям, определяемых базовыми векторами. Так нельзя сформировать у учащегося невнимательность – это не сформированная внимательность, забывчивость – это не развитая, не тренированная память. А вот по оси, определяемой 5 базовым вектором, проекция образованности может находиться, как на положительном, так и на отрицательном направлении.

Усвоение образовательного стандарта, формирование математической образованности обучающимися во многом зависит от учета в образовательном процессе структуры учебного предмета, структуры и логики развития науки как части культуры. Выявление внешней и внутренней структуры образованности позволяет адекватно и эффективно организовывать образовательный процесс. Учитывая, что математическое образование становится основным средством расширения деятельностных способностей индивида, необходимым условием всестороннего развития его компетенций, формирования жизненной и профессиональной компетентности, большую значимость приобретает принцип получения образования с помощью математики, который заключается в повышении средствами математики уровня интеллектуального развития и образованности человека для его продуктивной жизнедеятельности в социальном обществе.

Библиографический список

1. **Скиба, М. А.** Методика формирования готовности будущих учителей к отбору содержания математического образования в условиях дифференциации школ [Текст]: дис... канд.пед.н. – Алматы, 2001. – 141 с.
2. **Брунер, Дж.** Культура образования. [Текст] / Дж. Брунер. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
3. **Государственная** программа развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года N 1459. Источник: справочная правовая система ЮРИСТ.
4. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения. [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

Н. Ю. Сергеева

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ*

На протяжении последнего десятилетия в педагогической науке происходит формирование нового практико-ориентированного направления, называемого арт-педагогикой (Л.А. Аметова-Давыдовская, В. П. Анисимов, О. С. Булатова, М. В. Гузева, Н. Ю. Сергеева, Е. В. Таранова, Н. Ю. Шумакова и др.). Предмет арт-педагогики в общем виде можно определить как становление человека средствами искусства в образовательном пространстве. Несмотря на то, что теоретические представления об арт-педагогике и арт-педагогическом сопровождении образовательного процесса сегодня находятся в стадии становления, предысторию использования средств искусства для решения педагогических задач можно проследить со времен Древнего мира. Обращение к исторической ретроспективе обусловлено стремлением выявить характер использования средств искусства в социально-образовательной сфере, проследить генезис идей о возможностях педагогического применения искусства.

Уже в VI в. до нашей эры в трудах китайских философов был обозначен педагогический смысл использования искусства. Так, по мнению конфуцианцев, оно предназначалось для воспитания личности в духе морально-этических ценностей путем совершенствования пяти врождённых добродетелей: гуманности, долга, благопристойности, мудрости, верности. В даосизме художественное творчество признавалось одним из главных способов постижения человеком Дао, соединяющим космологическое начало и психо-эмоциональное состояние личности.

В античной культуре зародились и получили широкое распространение практически все виды искусства (музыка, поэзия, театр, танец, изобразительное искусство и др.), которые органично использовались и для индивидуального развития, и для воспитания масс. Вся жизнь древних греков была насыщена художественными событиями, их неизменным атрибутом являлась музыка. Не случайно, идеалом для греческого общества стало внешнее и внутреннее совершенство, гармоническое развитие телесных и духовных сил. В силу этого поэзия, музыка, танец всюду сопровождали подрастающего гражданина. Причем древние греки использовали понятие «мусическое искусство», которое означало синкретическое единство музыкально-поэтически-танцевального творчества (т. е. всего того, что находится

* Исследование выполняется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя», проект № 08-06-00051а.

в компетенции и под покровительством Муз). Именно такое «комплексное», синкретически единое искусство было неотъемлемым компонентом древнегреческого воспитания и обучения. Показательно, что произведение искусства (в частности поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея», хоровые песни Стесихора, Алкмана, Симонида, элегическая поэзия Тиртея, Солона, Феогнида) являлось и главным средством обучения в древнегреческой школе. Гомеровские гекзаметры разучивались и произносились нараспев в сопровождении струнных инструментов.

Значение искусства в жизни человека стало одной из важнейших тем размышлений греческих философов. Корифеи античной цивилизации Пифагор, Демокрит, Платон, Аристотель, видели в искусстве источник становления гармонии и порядка во всей Вселенной, в том числе и в человеческой душе.

Таким образом, уже в эпоху Древнего мира наглядно прослеживается использование формирующих, корректирующих возможностей искусства для решения задач воспитания и обучения человека, гармонизации его душевных состояний, адаптации к условиям жизни в таинственном мироздании.

В педагогическом опыте Древней Руси и Русского государства можно заметить схожие черты. Известно, что принятие на Руси христианства в 988 г. во многом изменило содержание воспитания и обучения, существовавшее в дохристианский период. В язычестве, желая жить в гармонии с первозданной природой, обожествляя ее, человек стремился войти в контакт с ее могущественными силами. Так рождались языческие обряды, сопровождавшие человека от его рождения до смерти. Скудные сведения о характере языческого воспитания древних славян не позволяют сделать достоверные выводы о практике использования в нем искусства. Отметим лишь, что по утверждению академика Б. А. Рыбакова «в языческие времена искусство было неразрывно связано с самим язычеством» [6, с. 582], а значит, оказывало прямое влияние не только на социализацию древних славян, но и на становление национального характера, ментальности народа. В процессе многих обрядов участвовала вся семья, племя, род, а это требовало сплочение усилий множества людей. Для синхронизации действий многих участвующих, придания организующего начала пантомиме, использовался ритм, который сначала отбивался ладонями, а затем на простейших инструментах – барабане, с помощью трещоток. На этой основе появляется музыка, провоцирующая перерастание пантомимы в танец. Затем прибавляется слово, произносимое под простейшую музыку нараспев. Так рождается песня.

Неотъемлемой частью педагогического наследия древних славян является устное народное творчество. С помощью жанров детского фольклора ребенком осваивались элементарные нравственные нормы, главные жизнен-

ные ценности, происходило умственное, эстетическое, нравственное развитие. Погружение человека в атмосферу народного творчества, чрезвычайно его обогащало и на протяжении всей жизни сохраняло особый душевный настрой. Примечательно, что поэзия пестования (колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки) в большинстве случаев рождалась спонтанно. Врожденное чутье матери подсказывало ей нужную интонацию, мелодию, ритм, подходящие слова, рифмы.

Важно отметить, что, по сути, основное предназначение устного народного творчества проявлялось в создании у ребенка определенного настроения, обеспечения гармоничных условий его роста. Так, умиротворяющая колыбельная песня успокаивала ребенка, постепенно переводя его из состояния бодрствования в состояние сна, пестушка вызывала у ребенка бодрые, радостные эмоции, потешка его веселила, развлекала. Причем такое творческое общение с ребенком значительно обогащало и душу самой матери, помогало ей успокоиться, отвлечься от житейских проблем, настроиться на природосообразное взаимодействие с ребенком.

В Средние века практика использования искусства в обучении и воспитании тесно связывалась с общим характером религиозно-христианского воспитания. Здесь важным, на наш взгляд, является факт сознательного использования церковью всего арсенала средств искусства для решения задач религиозного и воспитательного характера. На протяжении всего средневекового периода можно проследить эффективную реализацию разных граней влияния искусства на человека. Так, церемония богослужения, совершавшаяся в храмах, является блестящим примером целесообразного «подключения» психофизиологического, психологического, социо-культурного аспектов влияния искусства на человека. Художественная образность многообразных видов и жанров канонического религиозного искусства (хоровое пение, иконопись, духовная музыка), архитектурные формы храмов и их декоративное внутреннее убранство многократно усиливали эмоциональное воздействие на человека, способствуя формированию идеалов духовности и аскетизма. Средства искусства применялись с целью ошеломить, очаровать, «завладеть» душой верующего, упорядочить его мирские чувства, утешить, подготовить внутреннюю сосредоточенность к восприятию религиозных истин. В этом плане показательно описание храма св. Софии в Константинополе: «Представим себе ... беломраморное кружево капителей, инкрустацию цветными мраморами изысканных нежных оттенков, мерцание золотых и многоцветных мозаик, благозвучное пение хора, слышное благодаря превосходной акустике во всех уголках огромного храма, лучи солнца, льющиеся сверху и ярко озаряющие подкупольное пространство, оставляя в полумраке боковые обходы» [1, с. 120].

Можно заметить, что в Средние века доминирующее значение приобретает применение искусства как средства оптимизации условий взаимодей-

твия участников богослужения, обеспечения комфортности их «общения» с Богом, с другой стороны искусство помогало прояснить религиозные заповеди, раскрыть и приобрести личностный смысл учения.

В период позднего средневековья, известный как эпоха Возрождения (Ренессанс), существенное влияние на педагогическую мысль оказывают сочинения искусствоведческого характера, в которых оформлялись знания о сложной природе искусства, о законах его восприятия (Л. Гиберти, Л. Б. Альберти, А. Филарете, Франческо ди Джорджо, Леонардо да Винчи, А. Дюрер, Дж. Вазари и др.). В целом теоретики искусства утверждали многообразие проявлений прекрасного в природе и в искусстве, стремились возродить античные принципы искусства, высказывали глубочайшие мысли о человекоосозидающих возможностях искусства и об отражении в нем духовной жизни человека.

Среди виднейших педагогов-гуманистов эпохи Возрождения называют Витторино да Фельтре (V. da Feltre, 1378–1446). В программу школы, которую возглавлял Витторино (известная под названием «Школа радости» или «Счастливый дом»), включалось изучение традиционных в Средние века «семи свободных искусств». Особенность состояла в том, что музыку в «Школе радости» изучали не только как абстрактную теоретическую дисциплину квадривия и как навык пения псалмов (как преимущественно изучали музыку в эпоху Средневековья), – а как практику, имеющую воспитательное значение, оказывающую влияние на нравственное состояние человека.

В анализе исторического опыта педагогического применения искусства очень показательна история возникновения и становления театра (как русского, так и западного). За начало театрального образования, в его профессиональном смысле, считают тот момент, когда театр стал органичной частью учебного процесса в школах. Появившись в Западной Европе в нач. XVI в. в духовных учебных заведениях (поначалу в лютеранских, затем в иезуитских коллегиях), ведущей целью театра было облегчить усвоение учащимися латинского языка и запоминание библейских сюжетов, составляющих основу всех школьных пьес. Среди предметов, преподававшихся в духовных школах, было два: поэтика и риторика, детищем которых и явился школьный театр [2; 5]. Преподаватели названных предметов руководили постановкой школьных спектаклей, они же часто являлись авторами текста пьес. Реализуя *дидактические цели*, школьные спектакли одновременно были призваны решать и *воспитательные задачи*, и рассматривались как средство «внушения добродетели и нравственности» [2, с. 22]. Интересно, что главными действующими лицами школьных пьес часто бывали: Время, Мир, Смерть, Благолепие, Злость, Смирение, Зависть, Истина, Ревность, Милость Божья, Любовь земная, Сладострастие, Совесть и т. п. То есть предметом драматизации становились, прежде всего, те понятия, которые трудно объ-

ясными чисто вербальным путем, и требуют постижения через переживание, прочувствование, и в этом случае оптимальными становились именно художественные средства.

В работах выдающегося педагога-мыслителя Нового времени Я. А. Коменского (J. A. Komensky, 1597–1670) само слово «искусство» (ars) используется в том понимании, которое было принято еще со времен античности (т. е. искусством может стать любая человеческая деятельность, всякое умение, соединяющее опыт и знание, доведенное до совершенства). Сколько человеческих занятий, столько по Коменскому, искусств. Показательно название одной из глав «Великой дидактики»: «Метод искусств», в которой речь идет о методике обучения, о формировании умений и навыков в разных видах деятельности.

В рамках нашей проблемы уместно вспомнить, что Я. А. Коменский, первым в истории человечества, создал учебник, используя в качестве оптимального средства «переработки наук», изображение (наглядный графический рисунок). Учебник «Мир чувственных вещей в картинках» стал своеобразным педагогическим прорывом, поскольку помогал учащимся преодолевать сложность научного языка посредством языка графических образов доступного каждому. Сам Коменский усматривал педагогическую значимость такого способа предъявления учебного содержания в возможности привлечь детей, заострить их внимание, интерес, и на этой основе осуществлять ненасильственное, природосообразное обучение. По существу, современное использование искусства в обучении придерживается похожих мотивационных посылок.

Идеи о педагогическом потенциале искусства получили дальнейшее развитие в эпоху Просвещения. Причем формирующее влияние искусства на личность и общество признавалось сторонниками различных философских, искусствоведческих течений, писателями и педагогами. Так, немецкий искусствовед И. И. Винкельман (J. J. Winckelmann, 1717–1768) одним из первых обосновал возможности развития художественного вкуса и нравственного поведения на основе изучения истории искусства. Г. Э. Лессинг (G. E. Lessing, 1729–1781) писал о познавательно-воспитательных возможностях поэзии, театра, обосновывал их влияние на формирование гражданских качеств личности. Фундаментальные работы философов в области эстетики (Г. Гегель, И. В. Гёте, И. Кант, Ф. Шиллер) оказывали влияние на развитие идей эстетического воспитания и художественного образования в педагогической практике.

В России XVIII–XIX в. значительное распространение в образовательных учреждениях получает театральное искусство. Фактически в это время не было сколько-нибудь известного учебного заведения, где не использовались бы средства театрального искусства в целях обучения и воспитания учащихся. Театры существовали и при университетах (например, хорошо

известен театральный коллектив Московского университета). Первопричиной их возникновения и главным стимулирующим источником также была учебная программа и задачи воспитания.

Одним из первых издателей драматических произведений нравоучительского характера был просветитель, журналист Николай Иванович Новиков (1744–1818). Изданный им сборник имел очень характерное с педагогической точки зрения название: «Театр для пользы юношества».

В к. XIX – н. XX в., и в зарубежной, и в отечественной науке, появляются фундаментальные работы, в которых активно обсуждается образовательная роль искусства и художественного творчества, предлагается теоретическое обоснование природы и механизмов влияния различных видов искусства на становление человека. Среди таких работ можно назвать: «Дети-художники (К. Риччи (Ricci), 1887), «Рембрандт как воспитатель» (Ю. Лангбен (Langbehn), 1890), «Развитие художественного творчества ребенка» (Г. Кершенштейнер (Kerschensteiner), 1906), «Проблемы художественного воспитания» (Э. Линде (Linde), 1911), «Искусство – его психология, его стилистика, его эволюция» (Ф. И. Шмит, 1919), «Искусство как предмет обучения» (Ф. И. Шмит, 1923), «Рисунок как материал для изучения ребенка» (Е. А. Флерина, 1923), «Почему и зачем рисуют дети» (Ф. И. Шмит, 1924), «Детский рисунок» (Е. А. Флерина, 1924), «Художественное творчество и воспитание» (А. В. Бакушинский, 1925), «Изобразительное творчество детей дошкольного возраста» (Е. А. Флерина, 1926), «Смысл искусства» (Г. Рид (Read), 1930), «Искусство как опыт» (Дж. Дьюи (Dewey) 1934), «Искусство и общество» (Г. Рид (Read), 1937), «Природа творческой активности» (В. Ловенфельд (Lovenfeld), 1939), «Образование через искусство» (Г. Рид (Read), 1943) и др.

Такое внимание со стороны ученых к возможностям искусства и художественного творчества сильно повлияло на развитие социально-образовательной практики первой половины XX в. Педагоги, психологи, искусствоведы, увлекшись новыми идеями, стали видеть в детском художественном творчестве пространство самовыражения ребенка, наполненное искренностью, бескорыстием, непосредственностью и свежестью взгляда. Особое признание получил детский рисунок, который рассматривался как факт культуры, зеркало быта, своеобразное отражение национальных особенностей, исторических и культурных событий. Подобное отношение к художественному творчеству, во-первых, стимулировало педагогические эксперименты и поиски, результатом которых стали новые оригинальные подходы в сфере художественного образования и воспитания, во-вторых, активизировало деятельность специалистов в области психологии и медицины, позволило им по-иному взглянуть на содержание продуктов художественной деятельности, увидеть в нем диагностический потенциал. Рассмотрим обе линии развития несколько подробнее.

Энтузиасты свободного художественного воспитания были убеждены, что ребенка невозможно «учить» искусству, поскольку сам ребенок намного больше «художник», чем его взрослый руководитель. Задачей педагога в этом случае становится создание наиболее благоприятных психологических и «технологических» условий для спонтанных проявлений творчества ученика в том или ином виде искусства. В разных частях света появляются люди, деятельность которых напрямую связана с осмыслением педагогических возможностей искусства и экспериментальной работой в этом направлении. Так, известный германский искусствовед, учитель по профессии Альфред Лихтварк (A. Lichtwark, 1852–1914) видел безграничные возможности искусства в достижении нравственного обновления общества, развитии в человеке «эмоциональных сил» - утонченности восприятия, фантазии, интуиции, способности к внешнему представлению сложных внутренних переживаний. Австрийский педагог Франц Чижек (F. Cizek, 1865–1946) утверждал идею свободы и неприкосновенности детского художественного творчества, отдавая предпочтение спонтанности и прямому выражению эмоций. Английский философ, теоретик искусства, профессор Герберт Рид (H. Read, 1893–1968) был уверен, что в задачи педагога искусства прежде всего входит научить ребенка видеть мир и самовыражаться. Искусство, согласно Г. Риду, способно создать устойчивость в мире и предоставить человеку целостность опыта. Виктор Ловенфельд (V. Lovenfeld, 1903–1960) развивал идеи свободного творческого самовыражения средствами искусства в Америке.

Справедливо предположить, что влияние идей свободного художественного воспитания не обошло и специальное (профессиональное) образование в сфере искусства. Например, необычайную популярность во всем мире приобрела система музыкально-ритмического воспитания швейцарского композитора и педагога Эмиля Жак-Далькроза (E. Jaques-Dalcroze, 1865–1950), сыгравшая значительную роль в расширении представлений педагогов о возможностях музыки и ритма в развитии личности. Позднее идеи творческой педагогики Жак-Далькроза были подхвачены и по-своему развиты немецким композитором и педагогом Карлом Орфом (C. Orff, 1895–1982). Педагогический опыт К. Орфа представляет для нас безусловный интерес, поскольку в нем доказана возможность и эффективность продуцирования, на основе свободной импровизации в художественном творчестве, природной креативности каждого человека (вне зависимости от специфических художественных дарований). Кроме того, сами идеи к творческим заданиям, которые широко применялись в педагогике К. Орфа, сегодня нашли свое продолжение и развитие в деятельности специалистов, помогающих профессий, далеких от целей профессионального музыкально-хореографического образования (в том числе и в арт-педагогической деятельности).

Интересны взгляды немецкого философа Рудольфа Штейнера (R. Steiner, 1861–1925). Актуальность его опыта сегодня очевидна, поскольку школы по типу вальдорфской существуют практически во всех странах мира. Для нас особенно важно, что в вальдорфской педагогике речь идет не столько о специализированном обучении художественной грамоте, сколько об органичном вплетении живописи, рисунка, лепки, стихов, драматических постановок в обучение различным предметам. Художественный образ рассматривается как лучшее средство усвоения любого материала. Например, эффективное обучение чтению и письму, по Р. Штейнеру, «исходит из художественного, из искусства» [8, с. 154]. Вальдорфские педагоги убеждены, что, если предоставить ребенку возможность рисовать, то это значительно облегчит его переход из мира жизненных реалий в мир знаков. Из рисунка можно вывести формы букв и тогда обучение письму (и другим навыкам) будет происходить естественно, в согласии с силами природы (через переживание, прочувствование к интеллекту, рассудку, логике). Опираясь на идеи Гете, Р. Штейнер именно в искусстве видел высшую природу и считал, что только с помощью «художественного фундамента удастся охватить всего человека» [7, с. 97]. Результатом художественного подхода к обучению становится рост у детей интереса *к миру* в целом (а не только к изучению конкретной дисциплины), углубление качества его восприятия, приобретение «культуры душевной жизни» [7, с. 100].

Исключительно важен в нашем исследовании подход Р. Штейнера к подготовке учителя для вальдорфской школы. Отталкиваясь от убеждения, что «душевное содержание человечества отдано в руки педагогов» [7, с. 78], Р. Штейнер в профессиональной подготовке учителя первостепенное внимание уделяет развитию чувств, ощущений, мотивации (в сочетании с педагогическими знаниями). Штейнер убежден, что душа учителя в первую очередь должна проникнуться «чувством того, *что* представляет собой задача воспитателя» [7, с. 78] и только тогда педагог научится «*вычитывать*» из *существа развивающегося ребенка* [Курсив наш. – Н. С.] программу обучения» [7, с. 81]. По этой причине искусство, по Р. Штейнеру, является неотъемлемым компонентом в подготовке педагога. Например, длительный курс лепки (как впрочем, и любая другая внутренне ориентированная художественная деятельность) способствует освоению и познанию душевно-духовных закономерностей развития ребенка, поскольку образующие силы, действующие в скульптурных формах, родственны силам, образующим телесную конституцию ребенка.

Очевидный интерес представляет для нас философско-педагогические взгляды независимого общественного движения «Французская группа нового образования» (Groupe Français d'Education Nouvelle – GFEN), возникшие в начале XX в., но и сегодня, оказывающие значительное влияние на развитие педагогики в разных странах, в том числе и в России. Этот инте-

рес обусловлен двумя причинами. Во-первых, общий подход к пониманию природы человека, его потенциальных возможностей, сущности педагогической деятельности, условий творческого взаимодействия учителя и ученика, сформулированный в педагогической концепции GFEN, близок нашей позиции по перечисленным вопросам. Во-вторых, педагоги GFEN в своей деятельности активно используют средства искусства для решения образовательных задач.

Подчеркнем, что в опыте педагогов «Нового образования» существует множество мастерских, посвященных одному из видов искусства. Их подход к художественному образованию осуществляется в рамках общего для GFEN концептуального лозунга: «Все способны!». Тем не менее, наш исследовательский интерес продиктован, прежде всего, стремлением понять для решения каких задач педагоги GFEN используют средства искусства в мастерских иной (не художественной) направленности. Для этого был проведен анализ занятий (мастерских) по самым разнообразным образовательным темам, разработанных и проведенных отечественными педагогами по технологиям GFEN (Е. О. Галицких, И. А. Мухина, А. А. Окунев, Г. В. Степанова и др.). Дальнейшее изложение включает самую общую и краткую характеристику идей педагогической концепции GFEN в сочетании с результатами анализа целевого назначения средств искусства в пространстве мастерских.

– В центре мастерской – деятельность ученика, организованная по принципу: «Делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта». Свободное художественное творчество помогает осознать свое «Я», «прожить», осмыслить новое знание.

– Значительную смысловую нагрузку в мастерской несут ее первые творческие задания. «Индуктор» (по терминологии GFEN) призван насытить субъективное поле восприятия учащегося, ввести его в проблему мастерской на основе личного опыта, «включить» его чувства, помочь «прислушаться» к себе. На этом этапе чаще всего происходит апелляция к ассоциативно-образному мышлению. Поэтому рисунок, музыка, образ, поэтическое слово становятся оптимальным средством «запуска» процесса индукции, помогают «разбудить» чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

– Следующий этап мастерской предполагает «работу с материалом», самостоятельное выстраивание знания, основных понятий, выявление закономерностей, создание «своего» мира (текст, рисунок, гипотеза и др.). Средства искусства на этом этапе помогают совершить разрыв между старым и новым пониманием материала. Создание собственного художественного произведения стимулирует личностное осмысление проблемы мастерской.

– Этап социализации (т. е. предъявления своего продукта участникам мастерской) предполагает соотнесение своей деятельности с деятельнос-

тью других. Вывешенные на всеобщий просмотр продукты художественной деятельности (рисунки, стихи, коллажи и т. п.), демонстрируя многообразие точек зрения, помогают участнику выйти на уровень «озарения», по-новому взглянуть на предмет, увидеть единую картину изучаемого явления.

– Особой заботой мастера является построение эмоционального фона мастерской. Соответствующая музыка, парадоксальность художественного задания, поэзия призваны создать необходимый для учебной задачи мастерской эмоциональный настрой, вызвать спокойствие, тревогу, страх, стыд, удивление и другие, педагогически значимые эмоции.

– Диалог и понимание ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, учителя и ученика в процессе познания является основой взаимодействия участников мастерской. Уникальность продуктов художественного творчества, возникающих в ходе мастерской, помогают осознать гуманитарную и гуманистическую природу педагогического взаимодействия.

Довольно сложно сравнивать зарубежный и отечественный опыт использования средств искусства в социально-образовательной сфере в начале XX в. ввиду специфичности исторической ситуации в России и, соответственно, разности экономических, политических, культурных задач, стоявших перед государством. Тем не менее, с самого начала советская власть уделяла довольно много внимания искусству вообще и предметам художественно-эстетического цикла в образовательных учреждениях в частности.

Теоретики образования того времени прекрасно понимали, какие колоссальные воспитательные силы таятся в искусстве и осознавали его возможности в решении задачи создания «новой генерации людей». Так, первый Нарком просвещения А. В. Луначарский (1875–1933) видел в искусстве, прежде всего, агитационно-пропагандистскую миссию, источник «мощного и заразительного выражения великих мыслей и великих переживаний» [3, с. 75], средство распространения революционного образа мыслей, чувствований и действий по всей стране. Размышления и мечты А. В. Луначарского относительно потенциала искусства в воспитании и преобразовании масс, основывались на глубоком понимании природы искусства. Например, он четко просматривал психофизиологический аспект влияния искусства на человека и усматривал в ритмических, танцевальных действиях, используемых во время празднества, мощное средство упорядочивания «толпы» в мирную, захваченную энтузиазмом одной идеи, армию [3, с. 76].

Из известных педагогов дореволюционного периода, работавших в первые годы советской власти, необходимо выделить С. Т. Шацкого (1878–1934) и его супругу В. Н. Шацкую (1882–1978), поскольку искусство являлось важнейшей составной частью воспитательного процесса Первой опытной станции по народному образованию, созданной по их инициативе (1919–1932). Искусство пропитывало всю жизнь детского коллектива. Педагогический

коллектив осуществлял своеобразное «погружение» ребенка в художественно-организованную среду. Ребята пели и музицировали на уроках музыки, во время вечерних собраний, в процессе специально организованных дополнительных занятий, встреч, бесед. Стоит обратить специальное внимание на то, что песенный репертуар для воспитанников подбирался сознательно и целесообразно на основе тщательного анализа музыкальных интересов деревни, любимых тем, мелодий, ритмов, выявления их музыкальных и эмоциональных особенностей. Причем, используя вначале близкий (традиционный) для учащихся музыкальный материал, педагоги постепенно продвигались к изучению мировой классики, повышая общий культурный уровень и детей, и их родителей.

Органичным компонентом жизнедеятельности воспитанников Первой опытной станции были красочные театральные зрелища, которые предполагали инсценировки деревенских событий, театрализацию произведений известных писателей, сопровождение праздничных мероприятий. Театральные праздники готовились совместно (дети, педагоги, родители), спектакли основывались на творчестве и выдумке участников. Иногда дети сами придумывали и изменяли сюжет пьесы. Бывало, что даже в процессе выступления в пьесу вносилось много нового. Здесь явно просматривается пример «живой» драматизации, помогающей выявить реальный жизненный опыт и наблюдения детей, развивающей их фантазию, приучающей их к находчивости, умению найти выход из трудной ситуации.

К концу 20-х годов линия соединения педагогики и искусства практически сошла «на нет» в тех европейских странах, где установились тоталитарные режимы. Очевидно, свободная и творческая педагогика по определению несовместима с диктаторским режимом в стране. Тем не менее, потенциал искусства как средства влияния (главным образом, подсознательного) на массы населения, источника формирования определенного типа мировоззрения, стал использоваться значительно шире (маршевая культура, политизированная живопись, кино, внушительная архитектура и др.).

Необыкновенный интерес к художественному творчеству, возникший в нач. XX в., стимулировал опыт использования продуктов художественной деятельности в психологической и психиатрической практике. Так, в 1926 г. впервые в истории психодиагностики американский психолог Флоренс Годинаф (F. Godenough) в работе «Измерение интеллекта с помощью рисунков» [9] обосновала гипотезу о том, что детский рисунок отражает степень овладения ключевыми понятиями и свидетельствует об уровне развития интеллекта ребенка. Созданный ею тест «Нарисуй человека» быстро стал широко принятым и используемым в диагностическом обследовании детей. Диагностический потенциал продуктов художественного творчества, стал стимулом его активного использования и в психотерапевтической практике. Что во многом определило появление специфических направле-

ний психотерапии на основе искусства (арт-терапии, танцевальной, музыкальной терапии и др.). Еще раз подчеркнем, что продукт художественной деятельности (в частности рисунок) как инструментарий для исследования бессознательных процессов стимулировал развитие психоаналитической арт-терапии. Примером тому, является работа одной из основательницы американской арт-терапии Маргарет Наумбург (M. Naumburg): «Изучение свободной художественной экспрессии детей с нарушениями поведения в качестве средства диагностики и лечения» (1947).

Показателен тот факт, что именно педагоги (по своему первому образованию и ведущей деятельности) внесли художественно-творческую доминанту в психотерапевтическую практику. Так, у истоков арт-терапии в США стояла педагог-художник Эдит Крамер (E. Kramer). Основателем арт-терапии в Европе считают Адриана Хилла (A. Hill), который в начале своей профессиональной деятельности работал педагогом в крупных госпиталях Великобритании, обучая пациентов техникам рисования и живописи. Новатора в сфере американского художественного образования В. Ловенфельда (V. Lovenfeld) по праву считают одним из идейных вдохновителей арт-терапии.

Ведущую роль в развитии танцевальной терапии на ранних этапах, по всей видимости, сыграли также педагоги. «Первой леди» танцевальной терапии называют Мэриэн Чэйс (M. Chase). Она, будучи учительницей танцев, работала в Госпитале св. Елизаветы в Вашингтоне, основным предназначением которого было осуществление физической и психической реабилитации ветеранов, вернувшихся с полей Второй мировой войны. После занятий с М. Чэйс ученики испытывали необыкновенное облегчение и душевную гармонию. Такой эффект вызвал понятный интерес у психиатров [4, с. 197–201].

Широкому распространению арт-терапии в России способствовала деятельность психиатра, психотерапевта А. И. Копытина. Его книга «Основы арт-терапии» (1999), являясь первым русскоязычным учебным пособием, позволила российским специалистам значительно повысить свою осведомленность об этом направлении психотерапевтической работы. Но еще раньше (1985; 1996), педагог, художник Е. Г. Макарова писала о педагогическом и терапевтическом потенциале искусства, предлагая уникальную методику душевного оздоровления детей, развития их сознания и самопознания с помощью средств искусства и творческого общения. Примечательно, что сегодня в России арт-терапевтические технологии с особым энтузиазмом подхватывают именно педагоги, зачастую забывая о педагогической специфике собственной деятельности.

Историческая ретроспектива позволила сделать вывод о том, что в педагогической культуре человечества с древнейших времен существовали разные подходы к использованию средств искусства в социально-образовательной

сфере. Наряду с профессиональной (специализированной) подготовкой в области искусства (художественное, музыкальное, хореографическое, театральное образование) наблюдается применение искусства как средства терапии и коррекции, а также как специфического средства решения педагогических задач. Идеи интеграции педагогики и искусства нашли отражение в научных и практических поисках специалистов. Причем, как правило, в этом случае предполагается вариативное и целесообразное использование различных видов искусства (музыка, театр, ИЗО, танец и др.), либо их синкретическое единство. Важнейшим условием достижения педагогического эффекта действия искусства в передовом опыте педагогов становилось свободное самовыражение, спонтанное проявления себя в художественном творчестве, а также предоставление учащимся права самостоятельно смотреть, слушать, чувствовать при восприятии произведения искусства и делиться впечатлениями с другими.

Кроме того, анализ исторического опыта позволяет сделать вывод о том, что существующий в современной практике вектор терапевтически ориентированного использования искусства в деятельности педагогов неоправданно сужает педагогический потенциал искусства и направляет его в узко очерченное коррекционно-гармонизирующее русло.

Обобщение анализируемой литературы и практического опыта педагогов позволило условно объединить все многообразие возможного педагогического назначения средств искусства в образовании в три группы и выделить ведущие цели интеграции педагогики и искусства (арт-педагогики):

– обеспечение целостного, образного восприятия, представления, проживания учащимися личностного смысла учебно-воспитательного материала;

– оптимизация условий педагогического взаимодействия;

– обеспечение неявной диагностики.

Необходимость теоретического обобщения и систематизации многопланового опыта интеграции педагогики и искусства говорит о целесообразности разработки специфического направления педагогической науки – арт-педагогики. *Арт-педагогика* как формирующееся направление педагогической науки носит междисциплинарный, практико-ориентированный характер и в полной мере отражает тенденцию к интеграции знаний, характерную для современного гуманитарного познания.

Библиографический список

1. **Дмитриева, Н. А.** Краткая история искусств [Текст] / Н. А. Дмитриева. – М.: Искусство, 1996.
2. **История** русского драматического театра: от его истоков до конца XX в. [Текст] / И. Л. Вишневская. – М.: Изд-во «ГИТИС», 2004.

3. **Луначарский, А. В.** Об искусстве [Текст] / А. В. Луначарский. – М.: Искусство, 1982. – Т. 2.
4. **Рудестам, К.** Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – СПб.: Питер Ком, 1998.
5. **Русская** театральная школа [Текст] / Сост. Ю. Т. Шилов. – М.: Изд-во «ПанЪ-интер», 2004.
6. **Рыбаков, Б. А.** Язычество древних славян [Текст] / Б. А. Рыбаков. – М.: София; Гелиос, 2002.
7. **Штейнер, Р.** Духовное обновление педагогики [Текст] / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1995.
8. **Штейнер, Р.** Общее учение о человеке как основа педагогики [Текст] / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 2005.
9. **Goodenough, F. L.** Measurement of Intelligence by Drawings. N. Y.: Harcourt, Brace and Word. 1926.

УДК 37.3

Е. В. Ильенко

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Как показывают исследования (В. Л. Матросов, В. А. Сластёнин), педагогической профессией можно овладеть лишь на индивидуально-творческом уровне, поэтому на первый план выдвигается личность учителя «как носителя накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активного субъекта, реализующего в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределять педагогические задачи и принимать ответственность за их решение, выходить за пределы нормативной деятельности» [1].

В исследованиях любого вида деятельности встает проблема ее компетентного исполнения, о котором судят по определенным критериям и показателям, устанавливая уровни компетентности. Критерии (от греч. *kriterion* – средство для суждения) есть признак, на основании которого производятся оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. Каждый критерий выражается в научных исследованиях через систему показателей. Показатель – это то, по чему можно судить о различии и ходе чего-либо. Уровень – степень величины, развития, значимости. Определения этих понятий в родственных областях исследования помогают осмыслить проблему, увидеть ее с новой стороны.

Анализ различных подходов к оценке готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников позволил автору выделить критерии, разработать показатели готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников.

Мотивационно-ценностный критерий выявляет осознание ценности права в жизни государства, общества, ценности деятельности, человеческих отношений, способов к проявлению эмпатии, объективности, самосознания, интериоризацию нормативных предписаний в среду личностных ценностей, наличие социальной ответственности, профессионально-ценностных мотивов.

Данный подход опирается на идеи А. В. Батаршевой, Е. А. Климова, Л. С. Колмогорова, В. Г. Леонтьева, А. К. Осницкого и др.

Показателями когнитивного критерия являются знание и понимание основных правовых норм, понятий, их полнота, действенность, наличие представлений об особенностях протекания психических процессов, достаточных для развития правовой культуры младших школьников, сформированность представлений о приоритетных видах деятельности и возможных трудностях в реализации их.

Указанный подход к определению показателей когнитивного критерия можно обнаружить у Л. К. Артемовой, Т. Д. Дубовицкой, Т. В. Кудрявцева, В. П. Сальникова и т. д.

Деятельностно-практический критерий готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников выявляет умения работать с правовыми источниками, юридической литературой, осуществлять теоретический анализ правовых ситуаций, составлять правовую документацию, наличие коммуникативных умений, понимание, оценивание и позитивное изменение мотивации учащихся, способность брать на себя ответственность в решении правовых вопросов, законность, правоактивность.

При определении данного критерия опирались на положения Л. И. Божович, Е. И. Поссова, Е. Н. Солововой, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна, В. П. Сальникова и т. д.

Рефлексия позволяет осмыслить приобретаемый опыт по профессиональной подготовке студентов выявить возможности его применения в профессионально-педагогической деятельности по развитию правовой культуры младших школьников, осуществлять подбор адекватных способов достижения поставленных целей, осознание вопросов личностного профессионального правового роста.

Успешность формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников измеряется с помощью обобщенного показателя – коэффициента готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников. Данный коэффициент в нашем

исследовании определяется на основе самооценки студента, оценок преподавателей, непосредственно работающих студентов.

В соответствии с разработанным в исследовании критериально-оценочным аппаратом формирование готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников проходит на высоком, среднем, низком уровнях успешности. Для каждого уровня успешности нами определены интервалы изменения коэффициента готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников, среднее значение коэффициентов готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников и коэффициенты по каждому из критериев.

С целью формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников нами сконструирована и экспериментально проверена модель формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников, включающая следующие блоки: *целевой* (призван формулировать основные цели функционирования данного процесса); *потребностно-мотивационный* (определяет побудительную и направляющую базу для формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников); *содержательно-деятельностный* (устанавливает требования к профессиональной деятельности учителя и особенности высших учебных заведений по формированию готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников); *оценочно-результативный* (оценивает результаты экспериментальной работы по формированию готовности будущего учителя по развитию правовой культуры младших школьников).

Важной структурной единицей модели формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры являются принципы, по которым она будет реализована; субъектности, активизации самосознания в постановке и решении жизненных, профессиональных, правовых задач, аккумуляции, оптимальной реализации сущностных сил, диатропичности. Все эти принципы взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

Принцип субъектности означает, что самоопределение является функцией субъекта активности, свободно определяющего себя по отношению к целостному ходу жизни. В соответствии с ним, содержание поддержки включает субъективный опыт употребления свободы, принятия ответственных решений, а ее технологии нацелены на обеспечение свободы действий и субъективных проявлений студентов в образовательном процессе вуза.

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

Принцип оптимальной реализации сущностных сил в рамках нашего исследования проявляется в том, самоопределение на основе самопознания и саморефлексии обеспечивает студенту преодоление нормативных пределов, выход в новое качество профессионально-правового бытия, достижение уникальности в профессии. Его реализация включает помощь профессионалам в реализации намеченных программ профессионально-правового роста, создание условий для реального воплощения личностных смыслов в мире профессионального труда, содействие профессиональному росту студентов.

Одним из принципов модели формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников является *принцип аккумуляции*, ориентированный на последовательность и непрерывность в овладении блоками профессионально-правовых знаний и умений при изучении всех учебных дисциплин на, поэтапное и постепенное накопление элементов готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников. При этом непрерывность проявляется в целостности системы.

Эффективность формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников в значительной мере зависит от реализации *принципа диатропичности*, в основу которого положено разнообразие образовательных задач, содержания, форм, методов обучения, уровня подготовленности, психологических особенностей субъектов образовательного процесса в вузе.

Диагностирование хода и результатов образовательной программы в вузе является его важнейшим компонентом. Диагностический компонент был разработан на основе существующих в педагогике представлений (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. М. Монахов, А. М. Новиков, Я. Т. Лаак, И. П. Подласый и др.).

Диагностика сформированности готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников на основе принципов (объективности, минимизации диагностирующего воздействия, систематичности и системности) и параметров (ступенчатость, фрагментарность, выборочность), которая в соответствии с разработанной нами типологией процедуры диагностирования (по количеству уровней; движению информации; продолжительности; регулярности – охвату признаков и испытуемых; плановости; обучающему влиянию; назначению) включает ступени (1 – текущее выборочное диагностирование; 2 – рубежное фронтальное плановое диагностирование; 3 – итоговое фронтальное плановое диагностирование; межэтапное выборочное плановое диагностирование) и этапы (содержательного анализа диагностируемого качества, направленного на описание его понятийных и эмпирических признаков; создания условий для их проявления, их измерение и оценка с последующей интерпретацией результатов).

Формирование готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников находится в постоянной динамике. В процессе эксперимента были проведены контрольные срезы на каждом этапе формирования готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников, анализ результатов которых позволил нам изучить динамику успешности этого процесса. В табл. 1 представлены обобщённые данные экспериментальной работы по отдельным уровням успешности сформированности готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников до и после эксперимента.

Таблица 1

Обобщенные данные эксперимента по отдельным уровням успешности сформированности готовности будущего учителя к развитию правовой культуры младших школьников (в %) до и после эксперимента

Уровни успешности	Высокий	Средний	Низкий
До эксперимента	45	21	33
После эксперимента	65	25	10

Анализируя полученные данные, мы отмечаем, что в процессе эксперимента студентов с низким уровнем успешности сформированности готовности развития правовой культуры младших школьников уменьшился в среднем на 23%, со средним уровнем увеличилось на 4%, также в ходе осуществления экспериментальной работы увеличилось в среднем на 19% количество студентов с высоким уровнем успешности сформированности готовности развития правовой культуры младших школьников. Таким образом, мы видим, что в ходе экспериментальной работы произошли значительные изменения в количественном составе групп студентов всех уровней успешности сформированности готовности к развития правовой культуры младших школьников.

Наличие отличий в результатах формирования готовности будущих учителей к развития правовой культуры младших школьников до и после эксперимента свидетельствует о том, что формирование готовности учителя к развития правовой культуры младших школьников в воспитательно-образовательном процессе вуза протекает успешнее тогда, когда применяются выделенные нами педагогические условия.

Заметим, что сравнение результатов до и после эксперимента отражает произошедшее в результате экспериментальной работы изменения не только по количественному составу групп студентов на разных уровнях успешности сформированности готовности будущих учителей к развития правовой культуры младших школьников но изменение средних значений коэф-

фициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры с высоким, средним и низким уровнем успешности. В табл. 2 представлены средние значения коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры младших школьников до эксперимента ($K_{до}$) и после эксперимента ($K_{после}$).

Таблица 2

Среднее значение коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры до эксперимента и после эксперимента

Уровни успешности	Коэффициент готовности		
	до эксперимента	После эксперимента $K_{после}$	Изменения $K_{после} > K_{до}$
Высокий	1,57	1,7	9,7%
Средний	1,36	1,39	2,2%
Низкий	1,19	1,28	7,5%

Данные табл. 2 показывают, что среднее значение коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры низкого уровня успешности после эксперимента выше, чем до эксперимента на 7,5%, у студентов среднего уровня на 2,2%, у студентов высокого уровня 9,7%.

Рост средних значений коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры на разных уровнях успешности привел к увеличению среднего значения коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры. Так в процессе эксперимента среднее значение коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры после проведения эксперимента равно $K_{после} = 1,46$ (до эксперимента $K_{до} = 1,37$).

Используя критерий Стьюдента, сравнив критическое ($T_{кр} = 1,64$) и эмпирическое ($T_{эмп} = 3,45$) значение критерия на уровне значимости $\alpha = 0,05$ (т. е. с доверительной вероятностью 95%), мы отмечаем, что среднее значение коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры после проведения эксперимента ($K_{после} = 1,46$) значительно отличается от среднего значения коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры до экспериментов ($K_{до} = 1,37$), что в свою очередь доказывает эффективность нашей работы по формированию готовности будущих учителей к развития правовой культуры в воспитательно-образовательном процессе вуза. Кроме того, значимые различия между сопоставляемыми средними значениями коэффициентов готовности будущих учителей к развития правовой культуры младших школьников до и после экспери-

ментальной работы мы рассматриваем в качестве доказательства того, что результаты исследования получаются не случайными, а закономерными.

Библиографический список

1. **Матросов, В. Л.** Проектирование содержания высшего педагогического образования: Гуманистическая парадигма [Текст] / В. Л. Матросов, В. А. Слостенин // Изв. РАО – 1999. – С. 22–29.

УДК 378.01

Е. Н. Голованова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Модернизация российской школы предусматривает повышение качества образования учащихся, в том числе по такой его важнейшей составляющей, как экологическая образованность. Именно эта составляющая является основой экологической культуры выпускников средней школы, от которой, в свою очередь, зависит не только состояние окружающей нас природы, но и состояние экономики, здоровья людей, будущее нашей планеты.

Уровень экологической культуры – один из критериев цивилизованного общества, своего рода показатель того, насколько человек готов пожертвовать своими интересами ради интересов потомков. Перед нашим государством, школой, воспитателями и родителями вырастает задача чрезвычайной важности: добиться того, чтобы каждого ребенка вырастить не только сознательным членом общества, не только здоровым и крепким человеком, но и обязательно – инициативным, думающим работником, способным на творческий подход к любому делу, за которое он бы взялся. А активная жизненная позиция может иметь основание, если человек мыслит творчески, если видит вокруг возможности для совершенствования.

Определенная организация и содержание образовательного процесса в школе может позволить осуществлять формирование экологической культуры на междисциплинарной основе путем интеграции в различные учебные дисциплины, каждая из которых раскрывает соответствующий аспект экологических проблем, или через создание специальных учебных предметов.

Одним из важных направлений решения этой проблемы является интенсификация учебного процесса, т. е. разработка и внедрение таких методов

обучения и учебно-методического материала, которые предусматривали бы целенаправленное развитие мыслительных способностей учащихся, развитие у них интереса к учебной работе, самостоятельности и творчества. В учебном процессе, не получая все знания в готовом виде, учащиеся должны уметь на основе установок учителя приобретать значительную их часть самостоятельно в ходе поисковых заданий, проблемных ситуаций и других средств, активизирующих познавательную деятельность.

По словам В. Ф. Шаталова, сегодня основная функция педагога не столько быть источником знания, сколько организовывать процесс познания; создать такую атмосферу в классе, в которой невозможно не выучить. Школьная практика и теоретические исследования последних лет свидетельствуют о том, что учебная проектно-исследовательская деятельность как форма обучения в полной мере отвечает актуальной задаче методики, дидактики, психологии и педагогики, которые стремятся активизировать учебный процесс. Творческая атмосфера, свобода от шаблона способствуют раскрепощению творческих резервов человеческой психики, нейтрализуют чувство тревоги, создают ощущение спокойствия, облегчают межличностные отношения.

Проектная деятельность способствует активному вовлечению учащихся и педагогов в процесс экологического просвещения и стимулирует комплексный подход в решении экологических задач. Все это уже происходит на сознательном уровне.

Деятельность по становлению и развитию экологической культуры в школе осуществляется по следующим направлениям:

1. *Экологическая пропаганда* – разработка лозунгов, плакатов, значков, эмблем, призывающих к сохранению окружающей среды для воздействия на широкие массы.

2. *Экологическое просвещение* – разработка мероприятий, способствующих распространению знаний о природе и необходимости ее охраны.

3. *Экологическое образование* – создание буклетов, информационных материалов, способствующих обеспечению школьников и население города систематическими знаниями об окружающей среде.

4. *Эколого-художественная деятельность* – разработка и постановка сценариев литературно-музыкальных композиций, способных на эмоциональном уровне вызвать потребность к сохранению окружающей среды. Этому направлению уделяется большое значение, потому что пока человек сердцем не прочувствует необходимости в охране окружающей его природы, никакие законы, лозунги, система штрафов не заставят его это делать. Беречь и охранять родную природу можно только согласно своим внутренним убеждениям.

Экологически ориентированный учебно-воспитательный процесс обеспечивает учащимся систему знаний, формирование и развитие необходимых умений и навыков. Особенностью всех занятий является то, что в основном

они проходят в виде эвристических бесед, внеклассных мероприятий, во время которых происходит обмен текущей экологической информацией, обсуждаются экологические проблемы, связанные с соответствующими темами в рамках учебных предметов. Многие занятия проводятся в форме различных игр, в ходе которых учащиеся творчески используют изученный материал и в процессе выполнения игровых ролей достаточно быстро нарабатывают различные умения и навыки.

Администрация школы, выступив инициатором включения метода проектов в учебный процесс, оказала всяческую поддержку педагогам, развивающим этот вид учебной деятельности. Были найдены пути решения проблемы необходимого количества часов на осуществление задуманного. Современные механизмы хозяйствования и управления позволили разработать систему материального стимулирования и морального поощрения педагогов. Ряд педагогических советов и заседаний школьных методических объединений были направлены на то, чтобы изменить позиции и взгляды участников педагогического процесса на образовательные цели и задачи. Не вызывает сомнения, что без осознания и признания новой философии обучения, использование метода проектов не принесло бы ожидаемых результатов.

Вовлечение учащихся и педагогов в исследовательскую деятельность таким образом, чтобы эта деятельность стала потребностью, – процесс длительный и сложный. Ее можно разделить на три составляющих:

1. *Учебно-исследовательская деятельность детей на уроках.* Для этого необходимо, чтобы все педагоги школы овладели сами проектно-исследовательским методом обучения. Это может быть и создание проблемных ситуаций, и активизация познавательной деятельности учащихся в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, построения гипотез. Учеными уже давно доказана применимость исследовательского метода обучения на любом материале и в любом школьном возрасте. На уроках могут использоваться различные дидактические средства создания проблемных ситуаций: исследовательская задача, решение проблемного вопроса, моделирование эксперимента, дискуссии. Учебные исследования выполняются не только в ходе подготовки домашнего задания, но и при проведении наблюдений, постановки опытов, проблемного анализа текста, подготовки вопросов для дискуссии, разработки анкет, выполнения других творческих работ (написания сценариев агитбригад и экологических сказок).

2. *Система дополнительного образования в кружках и факультативах,* где происходит знакомство с историей науки, методикой проведения исследований, выполняются различные виды проектно-исследовательских работ, значительно расширяющих или интегрирующих различные предметные плоскости.

3. *Организация профильного лагеря.* Проектная деятельность продолжается и в рамках пятой летней четверти на базе пришкольного детского оздоровительного лагеря «БЭМС (быстрые, экологичные, милые, смелые)».

4. *Научно-исследовательская деятельность в рамках научного общества обучающихся (далее НОУ).* Деятельность НОУ регламентирована нормативными документами: Положением о НОУ, Требованиями к оформлению работ учащихся, Критериями оценки исследовательских работ. Члены НОУ могут избирать индивидуальную форму работы или объединиться в творческие группы.

Научное общество учащихся «Росток», где школьники под руководством педагогов занимаются экологическим проектированием, исследовательской деятельностью, демонстрируют результаты своей деятельности на школьных, городских и республиканских научно-практических конференциях занимает значимое место в становлении экологической культуры.

Одним из главных результатов работы НОУ считается создание атмосферы научного поиска, формирование у юных исследователей нравственных ценностей учащиеся. Старшеклассники, уже имеющие исследовательский опыт, активно выступают в начальном и среднем звене с сообщениями о своей работе, демонстрируют опыты, коллекции, видеофильмы.

Формирование экологического сознания нуждается в поиске яркой, интересной, легко запоминающейся формы:

– разработка проекта создания экологической тропы в городском парке и вызвала интерес и оказалась востребованной всеми педагогами начальной школы и работниками городского парка.

– проект «Городские пруды» позволил привлечь внимание городской общественности к проблеме состояния прудов, входящих в территорию города. Образовательной целью проекта «Городские пруды» для каждого из участников является экологическое воспитание школьников, основанное на традициях неразрушающего природопользования, бытовавших ранее. Конкретной эколого-образовательной задачей этого проекта является выявление и паспортизация (в виде оформленных письменных работ, выполненных школьниками) материала о прудах города Шумерли.

– проектирование природоохранной деятельности в семье позволило сделать ежегодным конкурсом «Экологичная семья».

– очистка и паспортизация родников в окрестностях города вылилась в ежегодную акцию «Живи, родник».

– стала традиционной защита экологических проектов «SOS!» в рамках ежегодного школьного фестиваля «Экология. Творчество. Дети»

– конкурс публикаций на экологическую тематику с последующей публикацией в школьной и местной печати «Зеленое перо» (для журналистов») объединил не только педагогов и школьников, но и родителей.

– проектирование экологических туров по особо охраняемым территориям своей местности “Страна заповедная” пользуется особой популярностью на уроках географии в преддверии летних каникул.

Проектная деятельность заинтересовывает учащихся, если они знают, что их проект будет востребован. Выбирая тему проекта и выполняя его, школьники учатся выявлять потребности приложения своих сил, находить возможности для проявления своей инициативы, способностей, знаний и умений, проверяют себя в реальном деле, проявляют целеустремленность и настойчивость. Участвуя в экологическом проектировании, школьники вырабатывают навыки бережного отношения к природе, активно включаются в систему общественных отношений, овладевают природоохранным и социальным опытом, реализуют его на практике. Позитивной чертой технологии экологического проекта является его органичное включение в образовательно-воспитательную деятельность школы, так как вокруг его реализации объединяются администрация школы, педагоги, учащиеся, общественность.

Очень важно для школьников правильно организовать оценивание их деятельности. Оценивание происходит как на уровне научного руководителя, экспертного жюри, так на уровне самооценки. Эта система отличается от ранее существовавшей практики единоличного оценивания успехов школьников только одним учителем.

Для оценки уровня экологической культуры используется результаты школьного мониторинга. Главное назначение мониторинга – обеспечить всех участников образовательного процесса обратной связью, которая позволяет вносить последовательные изменения в ход реализации образовательной программы с целью повышения качества ее результатов. Ключевыми задачами при организации мониторинга в данном случае являются: определение критериев качества программы по становлению экологической культуры обучающихся; отбор средств диагностики достижения ожидаемых результатов; установление уровня соответствия реальной подготовки школьников принятой идеальной модели. Система показателей мониторинга включает следующие группы:

- обученность учащихся по экологическим предметам;
- сформированность экологических умений и навыков;
- полнота реализации программы «Зеленая школа».

Мониторинг сориентирован на все ступени школьного обучения и предусматривает различные источники и способы получения информации (промежуточная и итоговая аттестация обучающихся, анкетные опросы участников образовательного процесса, внутришкольная отчетность). Было замечено, что учащиеся испытывали наибольшее удовлетворение в том случае, если сами определяли для себя проектное поле деятельности. Координаторами школьного проекта «Зеленая школа» введен Индекс удовлетво-

ренности экологической деятельностью, который измеряется как самооценкой, так и оцениванием деятельности школьника руководителем проекта. Индекс удовлетворенности в такой деятельности был достаточно высок: равнялся 0,50. Интеллектуальный рост учащихся, рост их проектно-исследовательской компетентности, приобретение черт экологической личности, а главное – высокая эффективность игр – привели в последующем к повышению индекса удовлетворенности - он возрос до 0,79. Данный факт позволил констатировать эффективность данного метода для оптимизации процесса формирования экологической культуры школьников.

Проектно-исследовательская деятельность способствует в первую очередь повышению уровня осознания экологических проблем современности, теоретических основ охраны природы, организации охраны природы в городе и его окрестностях. Происходит повышение интереса к экологическим проблемам, к социально-экологической активности подростков. Интенсивно формируются умения: подготовить научно-исследовательскую работу, оформить реферат, отчет, тезисы для своего выступления, дать экологическую оценку динамики состояния окружающей среды, публично выступить, убедительно излагать факты при проведении природоохранных мероприятий. При этом повышается социально-экологическая активность. Подростки на высоком уровне начинают осознанно соблюдать правила поведения в природе, окружающей среде, что способствует повышению уровня экологического самоконтроля личности.

Анализ проведенной в школе работы позволил сделать выводы:

1. Педагогический эксперимент по внедрению проектно-исследовательской деятельности, проводимый в нашей школе, подтвердил наше предположение о том, что формирование экологической культуры школьников идет более успешно, если они являются активными участниками проектно-исследовательской, агитационно-пропагандистской деятельности.

2. Для эффективного влияния на процесс формирования экологической культуры необходимо не только знать интересы и настроения учащихся, их состояние здоровья, планировать и прогнозировать меры, формы и средства воздействия на формирование их экологического сознания, но и иметь системные критерии и показатели для оценки эффективности экологического образования.

Школьники с большим увлечением выполняют именно ту деятельность, которая выбрана ими самими. Проектная деятельность способствует преобразованию процесса обучения в процессе самообучения, позволяет каждому ученику увидеть себя как человека способного и компетентного. Проектный метод обучения в сочетании с традиционным является действенным компонентом в организации самостоятельной работы учеников.

Работа по проектному методу учит определять приоритеты, работать в жестком графике, преодолевать трудности, анализировать слабые и сильные

стороны, распределять ресурсы, обязанности и ответственность, использовать утвержденные правила и процедуры, сотрудничать с членами рабочей группы, достигать максимальной эффективности в реализации целей и задач в соответствии с графиком, в рамках утвержденного бюджета.

Благодаря постоянному творческому поиску педагогов, внедрению новейших технологий, СОШ № 3 г. Шумерля в своей деятельности добилась хороших результатов, среди которых победы на предметных олимпиадах и научно-практических конференциях различных уровней. На протяжении четырех лет школа становилась победителем городского конкурса учреждений образования по благоустройству школы и прилегающей к ней территории, в 2006 – призером, а в 2008 г. победителем Республиканского конкурса по благоустройству школьного двора и прилегающей к ней территории. В 2006 году школа выиграла Грант Министерства экологии и природопользования Чувашской Республики. Опыт школы по формированию экологической культуры был обобщен в виде методического сборника «В гармонии с природой», куда вошли разработки уроков, внеклассных мероприятий и образовательные проекты, направленные на формирование экологической культуры школьников.

В заключении хотелось бы выделить ряд наиболее типичных ошибок, которых следует избегать при использовании метода проектов в процессе формирования экологической культуры обучающихся:

– нельзя допускать упрощенного понимания экологического проектирования, как некоего алгоритма, точно соблюдая этапы которого можно автоматически достичь поставленных целей;

– нужно помнить, что выполнение учащимися проектов, формально построенных только на компонентах проектной деятельности, не создает у них мотивации к учению, бережному отношению к окружающей природе, не способствует развитию умений самообразования и саморазвития;

– нельзя допускать формальной организации проектной деятельности школьников, когда они создают проекты по аналогии с уже имеющимися. В этом случае не развиваются их проектные умения и творческие способности, у них стимулируется негативное отношение к выполнению проектов как к дополнительной, ненужной работе.

Библиографический список

1. **Дерябо, С. Д.** Экологическая педагогика и психология. [Текст] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1996. – 480 с.
2. **Дереклеева, Н. И.** Научно-исследовательская работа в школе. [Текст] / Н. И. Дереклеева. – М.: 6 вербум-М, 2001. – 48 с .
3. **Ясвин, В. А.** Практикум по психэкологической диагностике экологического сознания. [Текст] / В. А. Ясвин. – М.: 2004. – 32 с.

4. **Ясвин, В. А.** Мир природы в мире игр: опыт формирования отношения к природе. [Текст] / В. А. Ясвин. – Эколого-просветительский центр «Заповедники»; – М.: 1998. – 40 с.

5. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. [Текст] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 37.031.2

Ю. В. Ермолаев

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня развитие передовых технологий в области производства и информатизации, сложные, а иногда глобальные социальные и культурные изменения в жизни общества, процессы глобализации, интеграции, рост конкуренции – эти и другие факторы подводят общество к необходимости обратить внимание на категорию “знание”. Знание всё более признаётся одним из основных факторов развития общества в целом и отдельно взятой организации в частности в условиях становления информационного общества и формирования инновационной экономики, происходящих на фоне сложных миграционных и интеграционных процессов.

Эпоха постиндустриализма со свойственным ей акцентом на разнообразие, с одной стороны, и признанием необходимости управления процессами, породившими новую отрасль в менеджменте организации – менеджмент знаний, – с другой, ставит очередной круг вопросов по отношению к категории “знание”. Одним из ключевых понятий знания является компетенция. Е. Игнатьева полагает, что “компетенция больше, чем чистое знание, потому что она системна, совмещает в себе, как правило, многоаспектные знания, пересекающиеся в конкретной области; компетенция уже личностна, потому что возникает исключительно при наличии внутренней мотивации. Компетентность – высшая степень владения знанием или проявления знания” [8, с. 36]. Как мы видим понятия компетентность и качества образования тесно связаны. Сегодня категория “качество” прочно вошла и в область образования, и в арсенал педагогических понятий с обобщённой смысловой нагрузкой как совокупность определённых свойств, характеризующих сущность объекта и отличие его от других. Качество образования – синтетическая категория, отражающая все компоненты и аспекты развития образования как системы. Авторы при решении задачи выявления критериев, определяющих состояние качества образования, предлагают в зависимости

от подхода к исследованиям пять групп, которые разделяются по трактовке качества образования [2].

Первая группа – ориентирована на соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества, при этом качество образования определяется по совокупности показателей результативности и состояния процесса образования (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и пр.).

Вторая группа – опирается на сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимые качества личности, при этом параметрами качества образования выступают социально-педагогические характеристики (цели, технологии, условия, личностное развитие).

Третья группа – акцентирует внимание на соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результата требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности.

Четвёртая группа – рассматривает в качестве критерия соответствие результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности, при этом качество образования рассматривается как совокупность характеристик образованности выпускника.

Пятая группа – выделяет способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности, при этом качество образования рассматривается как свойство, обуславливающее способность образовательного учреждения удовлетворять запросы потребителей разных уровней.

Анализ подходов к определению “качества образования” позволяет выявить основания их систематизации (таблица) [2, с. 51], а также различные акценты в трактовке “качества образования” как в узком, так и в широком смысле. В мониторинговых исследованиях качество образования в узком смысле рассматривается как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего: уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков выпускников; уровень интеллектуального развития, нравственных качеств личности; особенности ценностных ориентаций, определяющих мировоззрение; активность и ответственное творческое отношение к действительности, проявляющиеся в деятельности.

Различные подходы к определению качества образования

Подход	Основание
1	2
Интуитивно-эмпирический	Опыт и интуиция человека

1	2
Формально-отчётный	Уровень успеваемости обучаемых (процент успевающих на “4” и “5”)
Психологический	Уровень развития познавательных процессов и степень проявления психических новообразований личности
Педагогический	Уровень воспитанности и обученности
Процессуальный	Оценка состояния образовательного процесса
Результирующий	Оценка результата педагогической деятельности образовательного учреждения
Комплексный	Внешняя экспертиза (материальная база, кадровый состав, программы, формы и методы работы и другие показатели)
Многопараметрический	Оценка деятельности образовательных учреждений на основе внутрисистемных параметров
Методологический	Соотношение результата с операционально-заданными целями
Интегрированный	Введение категорий, носящих интегрированный характер (компетентность, грамотность, образованность)
Личностно-ориентированный	Личностное развитие обучаемого
Социальный	Степень удовлетворённости индивидуального и общественного потребителя
Квалиметрический	Измерение показателей по параметрам

Л. Б. Гиль в [3, с. 85] считает, что в существующей психолого-педагогической литературе нет общепринятого определения понятия качества образования и, говоря о качестве образования, рассматривают четыре концепции качества:

- соответствие стандарту;
- соответствие стоимости;
- соответствие применению;
- соответствие скрытым потребностям.

Л. Б. Гиль полагает, что “наиболее современная концепция качества является концепция соответствия скрытым потребностям. Высшая школа должна предугадывать будущие, ещё неосознанные запросы потребителей” [3, с. 85].

Автор считает, что качество образования в широком смысле предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса (реализация его целей, современных технологий, а также условий, необходимых для

достижения динамики положительных результатов). Это понятие качества в обобщённом виде можно сформулировать следующим образом – специалист востребован обществом с данным багажом знаний и некоторым базисным опытом. В современной образовательной ситуации, когда социальный заказ недостаточно чётко определён, многие учебные заведения сами разрабатывают и воплощают в жизнь модели выпускника своего вуза. При этом вуз базируется на избранную им концепцию (широко используя в учебных планах региональную компоненту) и доступные материальные ресурсы. При рассмотрении качества образования в широком смысле нельзя не отметить тот факт, что российское образование всегда было ориентировано на фундаментально-классическое образование, способствующее выявлению и развитию творческих способностей индивидуума. При этом впоследствии профессионально-прикладное образование имело серьёзный базис. К сожалению, становится всё более очевидным факт усиления техно-культуры, ориентированной на воспитание и развитие узкого специалиста [5, с. 33].

Множественность запросов к образованию разных социальных, профессиональных групп, отдельных личностей порождает многообразие целей, а результаты образования могут быть оценены разными субъектами (обучающимися, родителями, педагогами и др.), по разным критериям, в разных измерениях, на разных уровнях. Это обстоятельство актуализирует изменение (улучшение) подходов к технологиям мониторинга качества образования [2, с. 51].

Качество образования в узком смысле базируется на классических элементах: измерение и оценка. Измерение – это процесс нахождения количественных значений величины. Оценка – результат измерения. Она направлена на формирование ценностных суждений об объекте. В последнее время большинство современных образовательных структур делает ставку не на проблемных задачах, а на тренировку памяти с помощью тестов, запоминания фактов, формул, аксиом, различных сюжетов, то есть на выработку навыков. При этом выработанные навыки и умения носят утилитарно–прагматическое начало [5, с. 34].

Сегодня оценке качества образования посвящены работы многих авторов [1; 4; 6; 7; 9; 10].

В [1] рассматривается “успешность обучения” и анализ успешности проводится по социологической анкете. *(При этом следует заметить, что речь идёт о медицинском вузе – примеч. автора).*

В [4] отмечается, что для оценки качества обычно применяют линейную функцию, зависящую от численных значений некоторых заранее заданных показателей. Недостатком такого простейшего способа оценки качества является невозможность учёта желательных пропорций между значениями отдельных показателей. Гусаков В. П. и др. отмечают, что “целью работы

является поиск такой функции, в которой были бы учтены взаимосвязи между показателями” [4].

В [9] делаются попытки оценки качества образования с позиции виртуализации процессов творчества и познания. При этом считается, что информационное поле обучения имеет квантовый характер, т. е. может быть представлено, как совокупность квантов познания. Данная методика позволяет вводить дополнительные параметры, к которым можно отнести: фазовое пространство групповой оценки, пространство индивидуальной оценки, активную оценку. Под активной оценкой понимается оценка качества обучения, которая одновременно позволяет количественно оценить возможности по улучшению этого качества. Получена оригинальная модель оценки, заданной параметрической системой уравнений вида:

$$\left\{ \begin{array}{l} H_E = \frac{1,5 \cdot \pi}{h \cdot 2} \cdot \left[\frac{a}{p} + \frac{1}{4\pi^2} \cdot h \left(1 + \frac{4\pi^2 \cdot a}{p} \right) \right] \\ (9) \\ E^2 = \frac{1 + \frac{6\pi^2 \cdot a}{p}}{\left(1 + \frac{4\pi^2 \cdot a}{p} \right) \cdot \sqrt{1 + \frac{4\pi^2 \cdot a}{p}}} \end{array} \right.$$

где H_E – эpsilon-энтропия на квант познания; E^2 – средний квадрат ошибки формирования информационного поля обучения; a – ёмкость кванта познания; p – ёмкость кванта спектра познания.

В данном случае считается, что информационное поле обучения имеет квантовый характер, т. е. может быть представлено, как совокупность квантов познания. В своей статье В. В. Котенко и др. отмечают, что “квант познания можно трактовать как степень детализации области знаний, изучаемой конкретной дисциплиной (курсом), соответствующую установленным требованиям к подготовке обучаемых. ...Следует отметить, что возможности предложенной методики не ограничиваются полученными результатами, и имеют определённый потенциал развития. В настоящее время в этом направлении проводятся интенсивные исследования, которые дают вполне обнадеживающие результаты. Это относится и к проблеме экспериментального определения квантов познания. Уже сейчас получены довольно простые методы решения этой проблемы” [9, с. 81].

В случае успешного решения определения “кванта познания” он без труда может быть использован в любой теории передачи информации. На сегодняшний день информационная технология продуцирования, сбора,

переработки, хранения и передачи информации представляет собой некую совокупность средств и методов обработки данных и технически реализуемо. А целостные технологические схемы, обеспечивающие все действия с информацией, определяющие информационное воздействие типа “субъект-субъект” практически не разработаны, и проблема качества информации является одним из краеугольных камней на современном этапе развития педагогической науки.

В [10] поднимается вопрос о том, на что же ориентирован и опирается образовательный стандарт в каждой конкретной ситуации – на понятие “оценка”, “мера обученности”, “компетентность”. Преподаватель вынужден определять в первую очередь для себя – что собственно констатирует конкретная оценка:

- содержание ответа как меру (предмет исследования) соответствия стандарту;

- уровень способности ученика “предоставить” ответ: т. е. определяется оценка самого ученика в психолого-педагогическом плане, по сути – степень воспитанности, техника и мера самостоятельности в формировании ответа, невосприимчивость обучаемого к внешним воздействиям и т. п.;

- меру отклонений от некоторого уровня (начальной обученности индивида, от образовательного стандарта и т. д.);

- возможность коррекции качеств обучаемого.

В. Д. Лобашев отмечает, что “квалиметрия неизбежно погружена в анализ условий и обстоятельств деятельности и проявления всех факторов педагогической системы. И только изменение первоначального состояния обучаемого, как перманентное следствие его деятельности, в искомо объективной мере явно отражается в виде вектора (в лучшем случае – кортеже) оценок, (но не отметок, т. к. последние крайне бедно отражают картину обучения)” [10, с. 43].

В качестве некоторого критерия качества подготовки студента можно использовать идею методики лепестковых диаграмм, подобную той, что используется при аттестации вуза. В качестве индикаторов могут рассматриваться результаты контрольных и лабораторных работ, выполнение курсовых и расчётно-графических работ и т. д. Все индикаторы имеют одинаковую размерность пятибальной или десятибальной (через 0,5 балла) шкалы. Результаты представляются в виде n -угольников, где n – число индикаторов. При этом угол между лучами, проведёнными через вершины многоугольника, равен $360/n$ градусов и форма многоугольника отражает вклад всех индикаторов в итоговый результат, а площадь многоугольника условно характеризует интегральную успеваемость данного студента по выбранному набору индикаторов. Площадь неправильного многоугольника можно определить, разбив его на отдельные треугольники и определив площадь каждого из них [6, с. 76].

Рассмотрим изложенное на примере 7-угольника. Предположим, что студент получил по 7 темам-индикаторам (А; В; С; ...) оценки “отлично” (рис. 1).

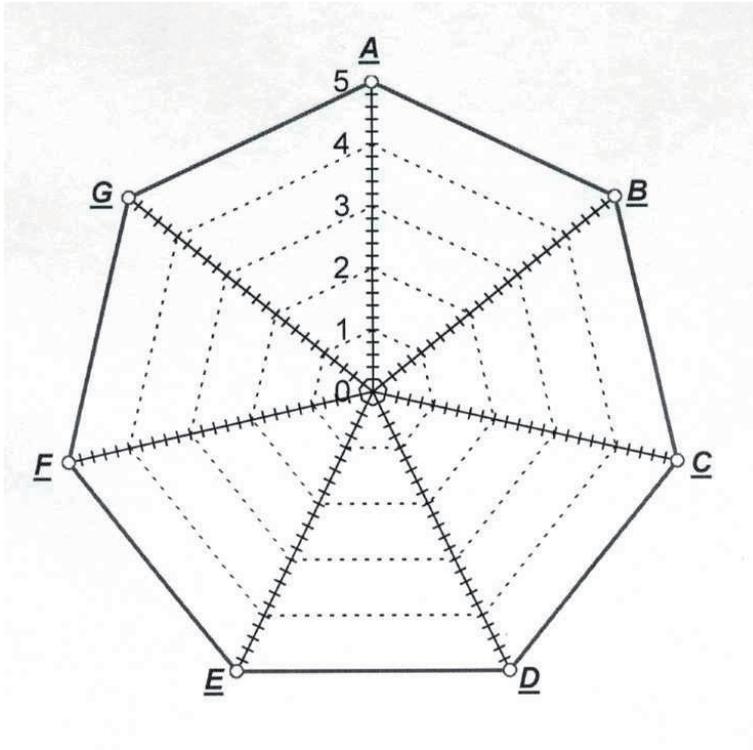


Рис. 1. Диаграмма успеваемости студента – отличника.

В качестве тем – индикаторов могут быть использованы результаты защит лабораторных и расчётно-графических работ, итоги коллоквиумов и т. д.

Площадь правильного n -угольника определяется по известной формуле

$$S_n = \frac{1}{2} \cdot R^2 \cdot n \cdot \sin\left(\frac{360^\circ}{n}\right)$$

где R – радиус описанной окружности.

В нашем случае (рис.1) имеем

$$S_7 = \frac{1}{2} \cdot 5^2 \cdot 7 \cdot \sin\left(\frac{360^\circ}{7}\right) = 68,41 \quad (ед^2).$$

Можно определить радиус круга r , который будет иметь такую же площадь S_n , что и данный n -угольник по формуле

$$r = \sqrt{\frac{S_n}{\pi}}.$$

Для нашего примера

$$r = \sqrt{\frac{68,41}{\pi}} = 4,666 \text{ (ед)} .$$

Определим некоторый коэффициент $k = 5/r$ (5 в числителе – это оценка “отлично”). Далее коэффициент k будет величиной постоянной для данного многоугольника и можно будет вывести некоторый коэффициент качества обучения данного студента K_{OB}

$$K_{OB} = k \cdot r .$$

В нашем случае $k = 5/4,666 = 1,0715$ и $K_{OB} = 1,0715 \cdot 4,666 = 5$, т. е. данный студент является отличником.

Пусть студент получил некоторые оценки по предмету при изучении ряда тем. Результаты приведены в виде многоугольника на рис. 2.

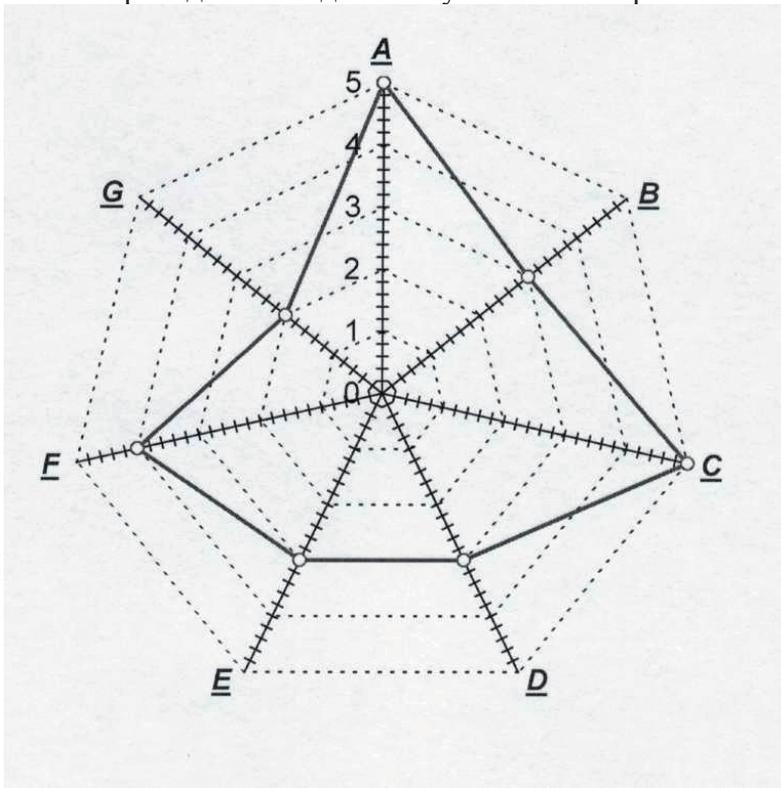


Рис. 2. Диаграмма успеваемости студента.

Площадь полученной фигуры определим, разбив её на треугольники и просуммировав площади отдельных треугольников. Площадь отдельного треугольника определяется по известной формуле

$$S_{\Delta} = \frac{1}{2} \cdot A \cdot B \cdot \sin \gamma ,$$

где A, B – стороны треугольника, γ – угол между сторонами A, B .

Для диаграммы, представленной на рис. 2 площадь фигуры будет равна 32,837 (ед²). Такую же площадь будет иметь круг радиусом $r = 3,233$ (ед) и $K_{об} = 1,0715 \cdot 3,233 = 3,46$.

По результатам, представленным на рис. 2 можно рассчитать следующие коэффициенты: среднеарифметическое – 3,57; среднегеометрическое – 3,41; среднегармоническое – 3,26; коэффициент качества обучения данного студента $K_{об} = 3,46$. Следует отметить, что $K_{об}$ в данном случае несколько меньше чем среднеарифметическое. Это можно интерпретировать как уровень подготовки студента по смежным вопросам (вопросам, не вошедшим в набор индикаторов, но входящих в изучаемый предмет).

Коэффициент k может быть определён по эмпирической формуле

$$k = \sqrt{3} \cdot e^{-\left(\frac{n}{2}\right)} + 1,014$$

при этом относительная погрешность в определении k для $n > 3$ не превышает 1% (для $n = 3$ относительная погрешность достигает 10%) [6, с. 78].

Приведённый пример – не более чем иллюстрация, которая, однако, позволяет оценить успеваемость студента (группы студентов) по различным дисциплинам. Полученные результаты можно представить в виде различных графиков, пузырьковых диаграмм и т. д., что позволяет визуально сравнить успеваемость студентов в группе, на потоке.

Библиографический список

1. **Блохина, М. В.** Анализ и оценка академической успеваемости студентов вузов – одна из функций педагогического менеджмента [Текст] / М. В. Блохина, Ш. М. Вахитов, В. В. Сытник // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2. с. 52–54.
2. **Воротиллов, В.** Анализ основных подходов к определению качества образования [Текст] / В. Воротиллов, Г. Шапоренкова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. с. 49–52.
3. **Гиль, Л. Б.** Качество образования как педагогическая проблема [Текст] / Л. Б. Гиль // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 3. с. 85.
4. **Гусаков, В. П.** Математическая модель интегральной оценки качества образования [Текст] / В. П. Гусаков, А. А. Вялицын, О. В. Шебелистова. – Режим доступа: <http://www.bitpro.ru/ito/2003/VI/VI-0-3169.html>
5. **Ермолаев, Ю. В.** Качество образования – критерий востребованности обществом [Текст] / Ю. В. Ермолаев // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 7. С. 33–34.
6. **Ермолаев, Ю. В.** Оценка качества образования с использованием лепестковых диаграмм [Текст] / Ю. В. Ермолаев // V Всероссийская научно-практическая конференция “Кулагинские чтения” (материалы конференции). – Чита: ЧитГУ, 2005. Ч. IV. – 292 с.

7. **Загоруйко, Н. Г.** Прикладные методы анализа данных и знаний [Текст] / Н. Г. Загоруйко. – Новосибирск: Изд-во Ин-та математики, 1999. – 270 с.
8. **Игнатьева, Е. О.** менеджменте знаний и неявном знании в образовании [Текст] / Е. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. С. 36–41.
9. **Котенко, Д. В.** Количественная оценка образовательных систем с позиции виртуализации процессов творчества и познания [Текст] / Д. В. Котенко, В. В. Котенко, И. Б. Левендян, К. Е. Румянцев // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 11. с. 81.
10. **Лобашев, В. Д.** Условия формирования матрицы квалиметрического диалога [Текст] / В. Д. Лобашев // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 3. С. 41–43.

УДК 37.13:54:159.928

Е. В. Пажитнева

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Проблема подготовки будущих преподавателей химии в условиях классического университета к работе с одарёнными учениками является актуальной, поскольку затрагивает один из вопросов федеральной целевой программы «Одарённые дети», связанной с созданием условий, обеспечивающих развитие и реализацию способных и талантливых детей.

Как показал анализ литературы [1–6], одарённого ученика в области химии отличают следующие особенности: творческое химическое мышление (гибкость мышления, беглость, критичность, способность к прогнозированию и т. д.), склонность к химической деятельности, способность к химическому языку, определенные личностные качества (высокая работоспособность, перфекционизм, самостоятельность и т. д.), способность «видения химического мира», определенные психические процессы (развитое воображение, наблюдательность, память), экспериментальные умения (умения владеть посудой и приборами, взвешивать и правильно отмерять вещества).

Ребенок, проявляющий признаки одаренности в области химии, – явление не редкое. Однако раскрыть, развить и реализовать свою одаренность удаётся не каждому. Отсюда большая разница среди детей, подающих надежды в области химии, и людей, раскрывших и реализовавших свой потенциал. Безусловно, во многом зависит от преподавателя, от того, насколько успешно

он создает педагогические условия, необходимые для развития одарённых учащихся.

Возникает вопрос, каким должен быть преподаватель химии, способный создать все оптимальные условия для одарённого школьника? Какими качествами он должен обладать?

На основании исследований М. А. Арсеновой [7], Т. Г. Мороз [8], В. И. Панова [9], И. И. Ушатиковой [10] и др., определим структуру готовности будущих преподавателей химии к эффективной работе с одарёнными школьниками. В неё следует включать: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, личностный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает формирование и соблюдение определённой установки у студентов-химиков на целенаправленную работу с одарёнными учащимися, отражает осознание ценности студентами эффективного сотрудничества с химически одарёнными школьниками, а также стремление будущих преподавателей химии развивать и совершенствовать свои знания, умения, профессиональные качества для успешной работы с такой категорией учащихся.

Когнитивный компонент готовности преподавателей химии к работе с одарёнными учениками подразумевает приобретение студентами знаний о том, что такое одарённость, каких учеников можно определить как одарённых, каковы способы их диагностирования, в чем состоят особенности технологий обучения и развития такой категорией школьников?

Организационно-деятельностный компонент предполагает развитие следующих умений у студентов-химиков, которые мы определили на основании квалификации В. А. Сластенина и других [11]:

– аналитических умений – умений правильно диагностировать химическую одарённость учеников, ставить задачи, подбирать для них технологии обучения и т. д.;

– коммуникативных умений – умений интерпретировать информацию, получаемую от химически одарённого ученика; глубоко проникать в его личностную суть и т. д.;

– прогностических умений – умений предвидеть дальнейшую траекторию развития химически одарённого ученика; предусматривать возможный характер его ответных реакций и т. д.;

– проективных умений – умений планировать системы приемов стимулирования активности школьников; отбирать образовательное содержание с учетом уровня химической одарённости у школьников и т. д.;

– организаторских умений – умений управлять поведением и активностью химически одарённых учеников; создавать для них проблемные ситуации, требующих от них творческой силы; разумно использовать методы поощрения и наказания; создавать атмосферу совместного сопереживания и т. д.;

– рефлексивных умений – умений осуществлять самоконтроль своих действий в отношении к химически одаренным школьникам; анализировать результаты, полученные в процессе совместной деятельности.

Личностный компонент подразумевает наличие у будущего преподавателя химии профессионально – значимых качеств, необходимых для успешной и продуктивной деятельности с одарёнными учащимися. К ним следует относить такие качества как высокий творческий потенциал, эмпатию, эмоциональную стабильность, экстраверсию, рефлексию.

Представленные компоненты могут быть сформированы у будущих преподавателей химии на различных уровнях: максимальном, оптимальном, ситуационном, сниженном, низком.

При традиционном обучении готовность студентов-химиков достаточно низкая (сниженный, низкий уровни). Для того чтобы будущие преподаватели химии были готовы к работе с одарёнными учащимися на оптимальном и максимальном уровне, необходимо в условиях классического образования создавать необходимые педагогические условия. Одним из них является применение профессионально ориентированных технологий в обучении студентов-химиков.

Целью применения профессионально ориентированных технологий в процессе обучения студентов является развитие у них способности к методологическому мышлению, повышение норм культуры, обретение новых ценностных ориентаций, самореализация творческого потенциала.

Осуществление обозначенной цели предполагает особый коммуникативный подход преподавателя и студента, который характеризуется как субъект – субъектный.

В настоящее время существуют множество классификаций профессионально ориентированных технологий. Представим одну из них – классификация по И. Ю. Соколовой [12]. Автор выделяет следующие технологии: проблемно-поисковые, познавательно-исследовательские, игровые, коммуникативно-диалоговые, рефлексивные технологии. Каждая из них имеет свою специфику, способствует развитию и профессиональному становлению будущих преподавателей химии, формированию у них ключевых компетенций.

Рассмотрим особенности каждой из технологий, которые целесообразно применять при подготовке студентов-химиков к работе с одарёнными учащимися.

Проблемно-поисковые технологии предполагают формы организации, к которым следует относить кейс-технологии, проблемное обучение, научно-исследовательскую деятельность, и методы, включающие ситуационные задания, проблемный эксперимент, проблемные задачи, исследовательские опыты. Данные технологии способствуют развитию логического, аналити-

ческого, творческого мышления будущих преподавателей химии, формированию самостоятельности и самоорганизации.

Одним из современных форм организации этой технологии является – кейс-технология. При подготовке студентов-химиков к работе с одарёнными учащимися целесообразно применять кейс-технологии при изучении как дисциплин психолого-педагогического блока, так и дисциплин общепрофессионального цикла. Например, при изучении аналитической химии, неорганической химии и химической технологии студентам можно предложить кейсы по следующим темам: «Пищевые добавки», «О радиации», «Холестерин», «Какую воду мы пьём?», «Анализ чипсов» и т. д.

Тем самым решаются две задачи: приобретение знаний у студентов в области химии, развитие у них творческого химического мышления; формирование компетенций у будущих преподавателей химии составлять и организовывать кейс-технологии для потенциальных школьников. Охарактеризуем этапы проведения кейс-технологии:

1. *Подготовительный этап.* Преподаватель должен определить тему кейса и подобрать информацию, в качестве которых могут выступать исторические справки, статистические данные, справочные сведения, фотографии, относящиеся к выбранной тематике, данные новотехники сети Интернет, цитаты из документов ГОСТа.

Основные требования, предъявляемые к самому кейсу, – актуальность, современность, своевременность, грамотность в составлении.

2. *Основной этап.* Первоначально, преподаватель должен определить будет ли выполняться задание студентами индивидуально, или коллективно. Затем, педагог передаёт кейс студентам, не обозначая проблему, и обозначает им установку – проанализировать информацию, определить проблему, теоретически её решить, практически подтвердить выдвинутую гипотезу. Сориентировав обучающихся в правильном направлении, преподавателю следует ожидать от них чёткого выявления проблем или круга проблем, обозначения из них ведущей; решения её (их) перспективным, научным, креативным и в тоже время доступным путём.

3. *Заключительный этап.* Афиширование студентами своих разработок в виде проекта, выступления с сопутствующей презентацией. Форма организации может быть различна, например, конференция, круглый стол, дискуссия, полилог, инсценировка телепередач и другие интересные формы организации. В заключении преподаватель оценивает работы студентов и подводит итоги.

Таким образом, применение кейс-технологии способствует формированию у студентов-химиков научно-познавательной, информационной, творческой компетенции. В случае если задание выполняется коллективно, то формируется и коммуникативная компетенция у будущих преподавателей химии.

Познавательные-исследовательские технологии реализуются посредством особых форм организации, таких как творческие мастерские, лаборатория творца, кружки, и методов – креативные межпредметные методы, эвристические методы. Приоритетная функция данных технологий заключается в активизации мыслительного процесса студентов-химиков, которая проявляется в способности их прогнозировать ситуации, выстраивать собственные перспективные стратегии для решения проблем.

Одна из распространенных форм организации данной технологии – творческая мастерская. Ведущий постулат мастерских – истинный знаток должен сам развивать свои способности, испытывая, возможно, не мало проб и ошибок. Главный смысл творческой мастерской, заключается в том, что студент не должен автоматически копировать преподавателя, сокурсников или кого-то другого, а должен развивать в себе, в первую очередь, творческую компетенцию, заключающуюся в умении действовать и мыслить нестандартно, самостоятельно, критично.

Структура творческой мастерской, применяемой при подготовке студентов-химиков, выстроена следующим образом:

1. *Этап инструктирования.* На данном этапе педагог должен ввести студентов в проблему, применив для этого различные средства – печатный материал, аудиосредства, видеосредства и т. д., позволяющие увидеть студентам актуальность темы.

2. *Решение проблемы студентами.* Студенты должны предложить неординарный, творческий вариант решения поставленной задачи, доказать значимость своих разработок.

3. *Отчёт обучающихся.* На данном этапе студенты представляют отчёт о полученном результате, выносят его на публику. Другим вариантом целесообразно считать публикацию статьи участников обозначенной технологии, в которой отражён стратегический ход творческой мастерской.

4. *Рефлексия.* На данном этапе студентам следует в письменном виде проанализировать свою работу и работу коллектива в целом, возможно, отразить иные пути решения проблем, пусть даже некоторые из них будут весьма неожиданными.

Будущим преподавателям химии можно предложить выполнение творческой мастерской, тема которой, например, «Разработка и апробация портфолио одаренного ученика в области химии».

В особую группу инновационных технологий следует выделить *игровые технологии*, которые можно осуществить посредством применения преподавателем форм организации – деловые игры, КВН, интеллектуальные турниры, игровое проектирование, и методов организаций – игровые методы.

Так, при подготовке преподавателя химии методы игрового обучения имеют значительные резервы, они позволяют внести в учебную деятель-

ность не просто вопросы, задания, упражнения, а поставить будущих специалистов в позицию педагога. Например, проведение игры «Турнир перспективных преподавателей химии», сущность которой заключается в том, что каждый из участников должен провести занятие с сокурсниками, выступающими в качестве учеников, характеризующееся неординарностью, высокой продуктивностью. Таким образом, обеспечивается компетентностный подход, формирующий у будущего преподавателя химии способность действовать в ситуации приближенной к реальной действительности.

Следующий вид технологий, способствующих профессионально-личностное становление и развитие будущего специалиста – это *коммуникативно-диалоговые технологии*. Внутри данного вида можно выделить формы организации – пресс-конференция, телемост, дискуссии, Интернет-клуб, и методы организации – метод проектов, «мозговая атака» или брейнстроминг, «техника аквариума».

Рассмотрим, каким образом можно организовать один из методов коммуникативно-диалоговых технологий – «техника аквариума» при изучении студентами темы «Образовательные технологии, способствующие развитию и реализации химической одарённости учеников» в рамках спецкурса «Психолого-педагогические основы преподавания химии одарённым учащимся профильных классов».

1. Преподаватель ставит проблему: «Какой из технологий: кейс-технология, метод проекта или метод мозгового штурма, является наиболее эффективной в работе с одарёнными школьниками и почему?»

2. Формируются три группы, которые располагаются по кругу.

Группа 1: Отстаивает значимость кейс-технологий в развитии и реализации химической одаренности учащихся.

Группа 2: Отстаивает роль метода проекта.

Группа 3: Отстаивает значимость метода «мозгового штурма».

3. Каждая из групп выбирают ответственного, который будет отстаивать позицию своей команды.

4. Представитель каждой команды выходит в центр и отвечает на провокационные вопросы своих оппонентов. В качестве вопросов могут быть заданы следующие:

– в чем заключается специфика вашей технологии?

– расскажите про историю возникновения вашей технологии?

– в чем преимущество вашей технологии перед другими?

– на какие критерии химической одаренности положительно влияет ваша технология?

5. Если представитель группы затрудняется ответить, можно взять тайм-аут или в письменном виде (записка) взять подсказку у остальных участников команды.

6. Подводятся итоги, выставляются оценки.

Коммуникативно-диалоговые технологии формируют такую ключевую компетенцию будущих специалистов (преподавателей химии) как коммуникативную, т. е. способность работать в группе, умение создать группу единомышленников, развить культуру общения в коллективе, умение представлять коллегиальное решение.

Другая разновидность профессионально ориентированных технологий, которая позволяет эффективно подготовить студентов-химиков к работе с одарёнными учащимися, – *рефлексивная технология*. Их основная функция заключается в выявлении и развитии профессионально личностных качеств, формировании личностных компетенций, необходимых для преподавателя химии, работающего с одарёнными учениками.

Так, например, для развития харизматических качеств, которые, несомненно, должны быть развиты у педагога, работающего с одарёнными школьниками, следует выполнять следующий тренинг:

1. Все студенты делятся по парам.

2. Один из участников играет роль преподавателя, другой – ученика. «Преподаватель» должен «ученика» привлечь к участию в творческом проекте, при этом он должен проявить свои харизматические способности. На выполнение задания даётся 10–15 минут.

3. Студенты меняются ролями и выполняют несколько иную задачу (например, один из студентов (студент химического факультета) рассказывает другому (абитуриенту) о том, как интересно учиться на его факультете).

4. По окончании выполнения упражнения каждая пара должна обсудить результаты, оценить возможности друг друга и подумать, каким образом можно исправить свои недостатки.

Таким образом, представленные технологии вносят существенный вклад в профессиональный рост студента как высококвалифицированного специалиста в целом, и как преподавателя химии, способного работать с одарёнными учениками профильных классов, в частности. Профессионально ориентированные технологии развивают аналитическое, творческое мышление обучающихся, коммуникативность, толерантность, взаимопонимание, умение работать в коллективе, и способствуют формированию компонентов готовности (мотивационно-ценностного, когнитивного, организационно-деятельностного, личностного) на максимальном и оптимальном уровнях.

Библиографический список

1. **Волкова, Е. В.** Формирование когнитивных репрезентативных структур в процессе изучения школьного курса химии [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук. / Е. В. Волкова – М.: 2002. – 176 с.

2. **Доманова, Е. Е.** Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии [Текст]: дис. ...канд. психол. наук. / Е. Е. Доманова. – Пермь, 1999. – 198 с.
3. **Кулиев, С. И.** Развитие химических способностей при использовании экспериментальных заданий [Текст] / С. И. Кулиев, Н. А. Степанова // Химия в школе. – 2005. – № 10. – С. 64–70.
4. **Панов, В. И.** Одаренные дети [Текст]: выявление – обучение – развитие. / В. И. Панов. Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–44.
5. **Савенков, А. И.** Одарённые дети и творческие люди [Текст]: особенности психического развития / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2004. – № 30. – С. 11–22.
6. **Эпштейн, Д. А.** Формирование химических способностей учащихся [Текст] / Д. А. Эпштейн // Вопросы психологии. – 1963. – № 6. – С. 106–116.
7. **Арсенова, М. А.** Подготовка студентов вузу к образовательной работе с интеллектуально одарёнными детьми дошкольного возраста [Текст]: дисс... канд. пед. наук. / М. А. Арсенова. – М., 2002 – 179 с.
8. **Мороз, Т. Г.** Профессиональная подготовка педагога к работе с одарёнными учащимися в условиях сельского социума [Текст]: дисс... канд. пед. наук. / Т. Г. Мороз. – М., 2006 – 192 с.
9. **Панов, В. И.** Одаренные дети: выявление – обучение – развитие [Текст] / В. И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–44.
10. **Ушатикова, И. И.** О работе учителей с одарёнными детьми [Текст] / И. И. Ушатикова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 151–152.
11. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 512 с.
12. **Технологии** взаимодействия образовательных учреждений различными социальными институтами воспитания / Под общ. Ред. И. Ю. Соколовой. – М.; Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. – 716 с.

УДК 378.01

Е. В. Громов

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, где ставится задача создания «системы специализированной подготовки учащихся в стар-

ших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда и отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [2, с. 27]

Идея необходимости перехода старшей ступени школы на профильное обучение нашла отражение и в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [3, с. 13–33]. В современных социальных условиях формирование навыков самореализации личности является одной из приоритетных целей обучения, в частности в теории и практике организации профильной дифференциации содержания образования старшеклассников. Профильное обучение – особый вид дифференциации и индивидуализации обучения; форма организации учебной деятельности старшеклассников, при которой учитываются их интересы, способности, склонности, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями, а развитие и самореализация личности рассматривается в качестве приоритетной задачи.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [3, с. 14].

Следует отметить, что российская школа накопила немалый опыт по дифференцированному обучению и в организации профильного обучения соответствует мировым тенденциям развития образования.

1. Общее образование на старших ступенях во всех развитых странах является профильным.

2. Профильное обучение охватывает три, реже два последних года обучения в школе.

3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает и составляет в настоящее время не менее 70%.

4. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от доста-

точно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения.

5. Количество обязательных учебных предметов на старшей ступени по сравнению с основной существенно уменьшается. Среди них в обязательном порядке присутствуют естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

В нашей стране уже в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8–10-х классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились до настоящего времени. В конце 80-х – начале 90-х годов появляются новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известном смысле, профильные) художественные, музыкальные, спортивные школы.

Однако следует заметить, что сеть общеобразовательных учреждений с углубленным изучением предметов пока развита недостаточно. Для большинства школьников обучение в гимназиях и лицеях является малодоступным. Это в свою очередь способствует распространению таких явлений, как репетиторство, платные подготовительные курсы при вузах и т. п.

На наш взгляд, профилизация обучения в старших классах внесет позитивный вклад в разрешение подобных проблем, поможет устранить расхождения в требованиях, предъявляемых в подготовке выпускников в школе и абитуриентов в вузе.

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. Следует учесть, что переход к профильному обучению не сводится лишь к введению дополнительных учебных курсов. Содержательный компонент образования при переходе к профильному обучению – это ответ на вопрос: станет ли профилированная школа школой будущего, ориентированной на подготовку социально активного человека, успешную адаптацию выпускника в социуме, или она останется школой прошлого, ориентированной на передачу и усвоение традиционного опыта, только в иной форме?

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркнута необходимость ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной

ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предусматривает возможность введения пяти профилей:

1. естественно-математический (математика, физика, химия, география, биология);
2. социально-экономический (история, экономика, право, экономическая и социальная география, социология);
3. гуманитарный (русский язык и литература, иностранный язык, история, обществознание, искусство);
4. технологический (специализации – информационные технологии, технологии сферы обслуживания, медицина, педагогика и т. п.);
5. универсальный/общеобразовательный (для непрофильных классов и школ).

Однако эти профили не исчерпывают всего перечня возможных вариантов. В ряде школ, в зависимости от потребностей учащихся, возможностей школы и местной образовательной сети, вполне могут открываться специализации перечисленных примерных «широких» профилей (исторические, литературные, педагогические, психологические, медицинские, агротехнологические и др.).

В других школах будут создаваться модели, которые позволят проводить профильное обучение не в рамках класса, а еще более дифференцированные – в рамках малой группы, а также строить индивидуальные учебные маршруты старшеклассников.

Профильное обучение в системе образования отнюдь не означает, что все без исключения школы должны открыть тот или иной профиль. За школами и отдельными классами сохраняется право оставаться непрофильными. В таком случае должен составляться иной учебный план – для универсального обучения, включающий базовые общеобразовательные предметы и элективные курсы на выбор и/или часы на углубление базовых курсов.

Профиль как раз и задает определенную сферу деятельности, соответствующую индивидуальным склонностям учащегося.

Совершенно очевидно, что любая форма профилизации обучения ведет к сокращению инвариантного компонента. В отличие от привычных моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов, когда один-два предмета изучаются по углубленным программам, а остальные – на базовом уровне, реализация профильного обучения возможна только при условии относительного сокращения учебного материала непрофильных предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций

учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Учебный план профильного обучения включает в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения.

Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня сложности, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, литература, русский и иностранные языки – в гуманитарном профиле.

Содержание указанных двух типов учебных предметов составляет федеральный компонент государственного стандарта общего образования.

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Их основная функция – поддерживать изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне.

Предлагаемая концепция профильного обучения исходит из многообразия форм его реализации.

Возможна такая организация образовательных учреждений различных уровней, при которой реализуется не только содержание выбранного профиля, но и предоставляется учащимся возможность осваивать интересное и важное для каждого из них содержание из других профильных предметов. Поэтому возможно выделение нескольких вариантов (моделей) организации профильного обучения [3, с. 21; 22].

1. *Модель внутришкольной профилизации.* Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовывать несколько профилей обучения). Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов предоставлять школьникам (в том числе, в форме многообразных учебных межклассных групп) в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

2. *Модель сетевой организации.* Профильное обучение в данной модели осуществляется за счет организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Оно может строиться в двух вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом. Оно выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждая школа обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных

предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку ведет «ресурсный центр».

Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется возможность выбора получения профильного обучения не только там, где они учатся, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.). Предложенный подход не исключает возможности существования и дальнейшего развития универсальных (непрофильных) школ и классов, не ориентированных на профильное обучение и различного рода специализированных общеобразовательных учреждений (хореографические, музыкальные, художественные, спортивные школы).

Таким образом, чем бы ни отличались модели профильного обучения, целью остается ориентация на индивидуализацию и социализацию учащихся, на подготовку их к осознанному и ответственному выбору сферы будущей профессиональной деятельности.

Нет сомнения в том, что профилизация в школе должна осуществляться в строгом соответствии с возможностями экономики города или района. Выбор профилей должен связываться с экономической ситуацией территории. Только в этом случае образование станет работать на благо страны. Такой точки зрения придерживается О. А. Егоров, анализируя современное состояние профильного образования.

Систему профильного образования, очевидно, необходимо строить именно на местном, региональном уровне, исходя из экономических условий территории. В этом деле нельзя ориентироваться только на природные наклонности подростка. Они, конечно, имеют большое значение, но «в современных социально-экономических условиях могут стать тормозом к последующей профессиональной и социально-психологической адаптации молодого человека» [1, с. 34].

Автор справедливо считает, что предпринимая реформу образования, необходимо просчитать на далёкую перспективу все возможные последствия планируемых изменений, принять в расчет не только интересы настоящего и ближайшего будущего, опыт «цивилизованных» стран, но прежде всего учитывать отечественный культурно-исторический опыт.

В заключении обратимся к результатам анкетирования учащихся старших классов МОУ «Большеигнатовская средняя общеобразовательная школа» Большеигнатовского района Республики Мордовия, которые позволяют сделать вывод о том, что практически все ученики 10–11 кл. ориентированы на дальнейшую учебу. Основные интересы их концентрируются в рамках

естественно-математических и гуманитарных специальностей. Интерес учеников к этим двум группам специальностей в целом одинаков. Однако существуют отличия по степени разнообразия интересов в рамках данных профилей обучения. Наибольший интерес вызывают следующие предметы: математика, география, история, русский язык, литература, информатика.

Одним из способов достижения соответствия в организации и структуре профильного обучения способностям и индивидуальным склонностям учеников, их ориентациям на дальнейшую учебу является представление необходимой самостоятельности ученикам при выборе набора предметов в рамках выбранного профиля.

При определенной значимости самостоятельного выбора учеником профиля обучения в школе важнейшую роль призваны сыграть учителя и родители школьника. Сотрудничество семьи и школы создает благоприятные условия для самореализации личности в юношеском возрасте.

Каково отношение учащихся старших классов к профильному обучению? Способны ли школьники оценить идею реализации своих интересов, жизненных планов? Результаты анкетирования убеждают нас в том, что большинство старшеклассников (более 65%) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы (химию, физику, литературу, историю)» поддерживают 35% старшеклассников.

Итак, результаты анкетирования в вышеназванной школе позволяют констатировать следующее: индивидуальные особенности, интересы и склонности человека имеют важное, доминирующее значение для полноценной личностной самореализации. Успешность социальной адаптации молодежи во многом зависит от адекватной профессиональной ориентации, умения соотносить свои желания при выборе профессии со своими возможностями и требованиями рынка труда.

Изучив выявленные тенденции в развитии интересов, потребностей, склонностей, способностей современных школьников, предлагаем приблизительную программу по реализации профильного обучения в старшей школе.

Во-первых, необходимо обеспечить следующие организационные условия:

- создание органов, ответственных за разработку системы профильного обучения в школе;
- осуществление конкурсного набора в профильные классы;
- заключение договоров с учреждениями образования о сетевом взаимодействии.

Во-вторых, на наш взгляд, требуется обеспечить необходимые информационные условия:

– информирование родителей и учащихся о создаваемой системе профильного обучения;

– выявление и анализ предпочтений девятиклассников в отношении профилей обучения;

– ознакомление членов рабочей группы и педагогического коллектива с нормативно- правовыми документами по вопросам профильного обучения.

В-третьих, необходимо создать условия для подготовки высококвалифицированных кадров:

– обучение учителей эффективным технологиям преподавания дисциплин по программам профильного обучения;

В-четвертых, предусматривается обеспечить научно-методические условия:

– разработка сценариев и методик проведения информационных мероприятий;

– разработка проекта школьного учебного плана профильного обучения;

– разработка программ профильных элективных курсов.

В-пятых, вносятся соответствующие коррективы в нормативно-правовое обеспечение:

– вносятся необходимые изменения в Устав школы в связи с введением профильного обучения;

– издается приказ о переходе старшей школы на систему профильного обучения;

– утверждаются программы (авторские, адаптированные) элективных учебных курсов;

– утверждается учебный план профильного обучения.

В-шестых, предусматривается материально-техническое и финансовое обеспечение:

– подготовка необходимого оборудования для проведения курсов профильного обучения;

– заключение договоров о предоставлении необходимого оборудования, лабораторных помещений для проведения практических занятий в рамках профильного обучения.

Библиографический список

1. **Егоров, О. А.** Профильное образование: проблемы и перспективы [Текст] / О. А. Егоров // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 32–36.

2. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. – 2002 – № 6. – С. 11–40

3. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27. – С. 13–33.

Т. Б. Кропочева

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПЕДВУЗА К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Современное высшее педагогическое образование переживает период реформ, обусловленных изменившимися требованиями общества к учителю: необходима творческая, яркая личность, специалист высокой квалификации и компетентности, владеющий способами проектирования современных технологий обучения. Основы названных профессиональных качеств будущего учителя закладываются в период обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

В новых условиях от учителя начальных классов как от специалиста в области начального общего образования требуется высокий уровень мобильности в сфере образования, способность адаптироваться к быстро меняющейся системе обучения школьников, способность к творческой деятельности. Сложившаяся система подготовки учителей начальных классов ориентирует выпускника, как правило, на работу в школе прошлого века, что обусловлено рядом противоречий: между новым качеством жизни и функционирующей системой образования; между теоретической проработанностью идей гуманизации образования и отсутствием реального их внедрения; между увеличивающимся объемом информационного поля учебных предметов начальной школы и традиционными технологиями обучения; между ростом социальной значимости профессии учителя начальных классов и недооценкой его труда со стороны общества. Школа вообще и начальная в частности переживает в наши дни состояние переходности. Смена традиционной образовательной парадигмы на личностно-ориентированную, расширение рынка технологий начального обучения детерминирует стремление педагогов обновлять содержание обучения, совершенствовать методы и формы работы с учащимися. В связи с появлением вариативных программ и систем образования появился новый вид педагогической деятельности, требующий высокого профессионализма: учитель самостоятельно определяет программу, учебник, методы и формы обучения школьников.

Довольно острой является сегодня проблема подготовки учителей к естественнонаучному образованию школьников в развивающейся системе начального общего образования. Учитывая роль естественнонаучного знания как элемента культуры современного человека, новые целевые установки личностно-ориентированного обучения естествознанию, а также объективные

сложности усвоения детьми естественнонаучного содержания, подготовку учителя к естественнонаучному образованию младших школьников необходимо выделить в отдельную проблему не только в практическом, но и в теоретическом плане.

Проблема оптимизации процесса подготовки учителя к естественнонаучному образованию младших школьников в современном педагогическом вузе решалась нами путем проектирования технологий обучения и их реализации в образовательном процессе. Оптимизация, по утверждению Ю. К. Бабанского, – это управление, которое организуется на основе всестороннего учета закономерностей, принципов обучения, современных форм и методов обучения, а также особенностей данной системы с целью достижения наиболее эффективного функционирования процесса с точки зрения заданных критериев [1]. Оптимальный – это не наилучший вообще, т. е. не идеальный процесс; но это наилучший процесс обучения для имеющихся сегодня условий, для реальных возможностей обучающихся и педагога в данный момент времени.

Обновленный нами курс «Методики преподавания естествознания» в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов, предусматривает лекции, практические занятия, педагогическую и полевую практики, спецкурсы. В содержании базового курса методики преподавания естествознания главное мы видели в формировании профессиональных и методических знаний и умений студентов, которые позволяют учителю свободно адаптироваться к постоянно меняющемуся образовательному пространству начальной школы, успешно применять полученные знания в профессиональной деятельности.

Экспериментальные исследования проводились на базе факультетов педагогики и методики начального образования в Кузбасской государственной педагогической академии и Кузбасском областном педагогическом институте. В ходе эксперимента на лекционно-практических занятиях особое внимание уделялось изучению актуальных проблем естественнонаучного образования младших школьников и формированию умений и навыков, позволяющих эффективно их решать.

Результаты исследований показали, что профессиональная и методическая подготовка будущих учителей начальных классов будет проходить эффективнее, если при организации лекционно-практических занятий по методике преподавания естествознания в педвузе будет обеспечено:

- развитие интеллектуальных качеств личности студента: анализировать, сопоставлять, обобщать, классифицировать, абстрагировать, делать выводы;
- развитие творческих качеств личности студента: отстаивание своей точки зрения, выбор решения, профессиональная свобода и др.;

- использование форм, методов и средств, активизирующих познавательную деятельность студентов;
- развитие навыка отбора содержания учебного материала, определения основных и второстепенных понятий, проведения уроков и экскурсий, способствующих формированию естественнонаучных понятий у школьников;
- знакомство с методикой использования активизирующих форм, методов и средств в процессе преподавания естествознания;
- формирование умения организации самостоятельной и исследовательской работы учащихся на уроках естествознания.

В ходе эксперимента была выявлена позитивная роль следующих форм и методов обучения студентов: игра, дискуссия, экскурсия, защита проектов.

Рассмотрим теоретические и методические положения метода защиты проектов как одного из оптимизирующих способов подготовки студентов педвуза к естественнонаучному образованию младших школьников.

Реализация метода проектов является одним из показателей высокой квалификации учителя, способствует развитию интеллектуальных и творческих показателей развития личности студента и учащегося, недаром данный метод относят к методам обучения XXI в.

В отечественной начальной школе метод проектов получил широкое распространение в 20-е гг. XX в., когда в школе господствовала комплексная система обучения, но в 30-е гг. он исчезает и до 80-х гг. XX в. почти не используется. В зарубежной школе метод проектов хорошо исследован учеными и активно реализуется при обучении учащихся младших классов.

Анализ педагогических исследований и собственный опыт использования метода проектов при обучении младших школьников естествознанию помог разработать методику организации проектной деятельности на уроках естествознания, освоение которой осуществлялось студентами на практических занятиях по методике естествознания и в ходе педагогической практики. Предложенная студентам методика организации проектной деятельности предполагала последовательное выполнение операций, разработанных О. Ю. Елькиной в процессе формирования продуктивного опыта школьников [2], и адаптированных нами с целью естественнонаучной подготовки младших школьников:

Операция 1. Осмысление темы проекта. Учащиеся знакомятся с ключевыми понятиями, выявляют достаточность знаний для разработки проекта, способы пополнения знаний. Главным методом работы является беседа или дискуссия. На этом этапе важно, чтобы младший школьник умел соизмерить свои естественнонаучные знания со сложностью проекта.

Операция 2. Возникновение мотивации проектной деятельности. При осмыслении проблемы проекта школьнику важно найти ответ на вопрос:

«Зачем мне заниматься этой проблемой?». Учащемуся необходимо осознать личностную значимость работы над проектом.

Операция 3. Планирование проекта. Определяется цель исследовательской деятельности и пути ее достижения. В ходе групповой работы составляется план проекта, т. е. у детей формируются умения планировать предстоящую деятельность.

Операция 4. Создание проекта. Учащимися осуществляется исследование проблемы, подбор информации, оформление проекта. Путь школьника к новым знаниям в процессе работы над проектом, – это путь открытий и эмоциональных переживаний, т. е. происходит работа над развитием эмоционального компонента познания природы. В процессе поисковой деятельности учащиеся создают субъективно-новый продукт, что возможно в творческой деятельности.

Операция 5. Оценка результатов. В проектной деятельности полученный результат (продукт) является достигнутой целью. Младшие школьники оценивают значимость проекта, анализируют ошибки и их причины при выполнении каждого этапа, готовятся к защите проекта.

Операция 6. Защита проекта. Учащиеся публично представляют полученный продукт, показывают возможное позитивное влияние результатов на окружающий мир. На этом этапе продолжается развитие всех компонентов естественнонаучного образования.

Студенты, применявшие методику организации проектной деятельности в ходе практических занятий по методике естествознания и педагогической практики, отмечали, что данный метод способствует не только формированию естественнонаучных знаний и умений, но и развитию личностных качеств младших школьников. Например, учащиеся IV класса, выполняя проект по естествознанию «Парк моего города», описали по иллюстрациям и гербариям 10 деревьев, 12 кустарников, 12 травянистых растений, произрастающих в Кемеровской области, выбрали самые лучшие виды растений по следующим показателям: красивое растение, приспособленное к городской среде, очищающее грязный воздух города, т. е. на основе приобретенных и актуализированных природоведческих знаний и наблюдательного опыта изготовили конкретный продукт – парк города. При анализе проведенной работы студенты отметили, что школьники самостоятельно поставили цель, сообща спланировали деятельность, распределили обязанности, доказывали собственную точку зрения.

Подготовка студентов к организации метода проектов в учебном процессе школы происходила во время лекционно-практических занятий по методике преподавания естествознания с учетом следующих требований:

– наличие значимой в творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения;

– практическая, теоретическая и познавательная значимость результатов;

– самостоятельная индивидуальная или групповая деятельность;

– возможность структурирования содержательной части проекта;

– использование исследовательских действий: определение проблемы и задач исследования; выдвижение гипотезы и выбор методов исследования; сбор и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы и обобщения, разработка новых проблем исследования.

Типологическими признаками, для классификации проектов являются:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания), межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность выполнения проекта (краткосрочные проекты, которые могут быть разработаны в течение одного урока; проекты средней продолжительности (от недели до месяца); долгосрочные проекты.

В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих. Каждый тип проекта характеризуется тем или иным видом координации, сроками исполнения, этапностью, количеством участников. Поэтому, разрабатывая проект, надо иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них. В работе над проектами использовались разные методы самостоятельной познавательной деятельности студентов, среди которых исследовательский метод занимал центральное место.

Необходима организация внешней оценки всех проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большей степени зависит как от типа проекта, так и от его темы, условий проведения. Если это исследовательский проект, то он включает в себя этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах, поэтому необходимо отслеживать деятельность студентов и оценивать их работу на каждом этапе в отдельности.

В игровых проектах, предусматривающих соревновательный характер, целесообразно использовать балльную систему в конце проекта. В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты, но отслеживать работу все равно необходимо, хотя бы в конце работы. Таким

образом, внешняя оценка проекта необходима, но она принимает различные формы в зависимости от множества факторов.

Проект – это решение определенной проблемы, ее практическая и теоретическая реализация. Этим метод проектов отличается от традиционной работы над темой, в которой достаточно усвоить новый материал. Данному методу обязательно присуще исследование проблемы, поисковая деятельность, находящая воплощение в конкретном продукте. В таблице «Тематика проектов по методике преподавания естествознания» предлагается перечень студенческих проектов по данной дисциплине.

Тематика проектов по методике преподавания естествознания

<i>№</i>	<i>Название проекта</i>	<i>Цель проектной деятельности</i>	<i>Продукт</i>
1	Лучший учебник по естествознанию	Доказать преимущества выбранного учебника	Полный анализ и аннотация учебника
2	Дидактическая игра в обучении естествознанию	Разработать систему уроков естествознания с использованием дидактических игр	Методические рекомендации в виде конспектов уроков
3	Безотметочная система обучения естествознанию	Выяснить эффективность использования разных методов оценивания знаний и умений младших школьников по естествознанию	Доклады для студенческой конференции
4	Краеведение и естествознание	Оценить влияние использования краеведческого материала на уроках естествознания на знания и умения младших школьников	Методические рекомендации в виде конспектов уроков
5	С какого класса начальной школы изучать картографический материал?	Доказать или опровергнуть требование классической методики естествознания: картографический материал изучать, начиная с 3–4 классов	Устное сообщение, организация дискуссии
6	Нетрадиционный урок естествознания: благо или вред	Разработать систему нетрадиционных уроков и оценить их эффективность во время педагогической практики	Статья в научном сборнике вуза

Для иллюстрации приведем пример студенческого проекта «Дидактическая игра в обучении естествознанию». Студенты выразили желание участ-

зовать в данном проекте, выбрав при этом различные темы естествознания: «Природные зоны России», «Дыхание и питание растений», «Пищеварительная система человека». Тип проекта – информационный, межпредметный, групповой. Конечный продукт проекта – методические рекомендации в виде конспектов уроков естествознания с использованием дидактической игры. Работа над проектом осуществлялась студентами частично под руководством преподавателя, но в основном самостоятельно во внеурочное время.

Первый этап. На лекции обсуждался вопрос о возможно использования игры на уроках естествознания. Студенты вначале предлагали темы, которые могут изучаться на основе дидактической игры, затем объединились в творческие группы. На этом этапе отбирается теоретическая основа проекта, определяются цель и задачи проекта. При этом основополагающим принципом является самостоятельность студентов.

Второй этап (консультация). Студенты осуществляют поиск и сбор информации о дидактических играх, распределяют роли между собой, преподаватель рекомендует нужную литературу. На данном этапе окончательно формулируется цель проекта: «Как может быть использована дидактическая игра в процессе обучения естествознанию?». Когда студентам ясна цель проекта, следует организовать работу по определению задач. Затем каждая задача дробится на шаги. Студенты составляют план работы, расставляя шаги в определенной последовательности.

Третий этап. Студенты работают максимально самостоятельно, обсуждают выполнение каждого этапа с членами своей творческой группы. Производится оценка каждого шага, выявляются причины неудач. Преподаватель выполняет роль консультанта, но не предлагает правильный ответ или действие.

Четвертый этап (проводится на практическом занятии). После выработки методических рекомендаций студенты предлагают свой проект всей группе в виде презентации. Они должны аргументировать поставленную цель, наглядно продемонстрировать свой проект, представить методику его использования. Преподаватель организует обсуждение проекта в группе, разработчики проекта отвечают на поставленные вопросы. По своему педагогическому эффекту это один из самых важных этапов проекта.

Пятый этап. Проект представляется письменно в виде методических рекомендаций. Дается оценка выполненной работы, отмечаются преимущества и недостатки проекта, преподаватель оценивает уровень выполнения проекта.

По нашим наблюдениям проектный метод вызвал познавательный интерес, творческий поиск, удовлетворение студентов результатами своего собственного труда. Проектное обучение активизировало учение студентов, способствовало личностной ориентации в учебном процессе.

После организации экспериментальных исследований было проведено контрольное тестирование с целью оценки и анализа эффективности принятых мер оптимизации процесса подготовки студентов к естественнонаучному образованию младших школьников. Метод тестирования осуществлялся с участием контрольных групп (91 студент), обучающихся в традиционном режиме, и экспериментальных групп (90 студентов), обучение которых осуществлялось по модернизированному курсу методики преподавания естествознания с применением активизирующих методов и форм обучения.

Для оценки эффективности влияния обновленной дидактической системы на *степень полноты и системности усвоенных знаний* использовались разработанные тесты по методике естествознания [3]. Результаты выполненных студентами тестовых заданий оценивались по формулам, разработанным А. А. Кыверялгом [4] и адаптированным нами к методике естествознания.

На основе выполненных студентами тестовых работ было установлено, что средний показатель полноты знаний в экспериментальных группах оказался на 28,1% выше, чем в контрольных; средний показатель уровня системности знаний в экспериментальных группах также оказался на 15,7% выше, чем в контрольных (рис. 1).

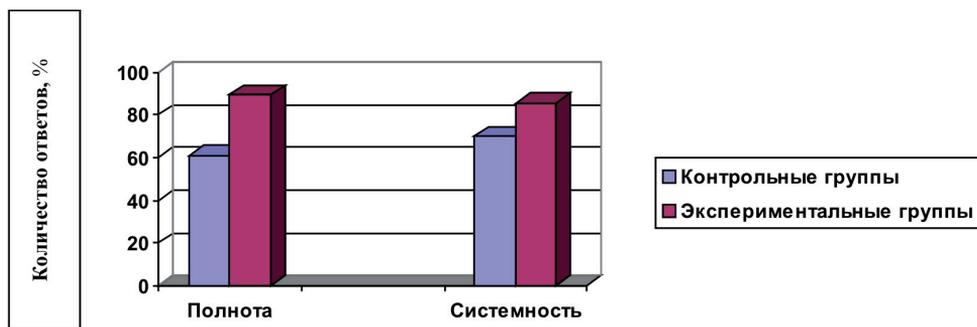


Рис. 1. Оценка полноты и системности знаний студентов по методике преподавания естествознания

Полученные данные подтверждают предположение, что разработанная нами дидактическая система является существенным фактором, повышающим развитие умственной деятельности студентов, способствующей повышению качества содержательной подготовки будущего учителя к естественнонаучному образованию младших школьников.

В ходе исследования мы выяснили качество выполнения предложенных студентам тестовых заданий (рис. 2). В результате было обнаружено, что 56,6% студентов контрольных групп успешно справились с заданиями репродуктивного уровня сложности, что является неплохим результатом для традиционной системы обучения в вузе, но в экспериментальных группах результаты по выполнению данного вида заданий выше на 35,2%.

Задания, предполагающие решение проблемных ситуаций, успешно выполнили 36,8% студентов контрольных групп и 72,5% – экспериментальных (рис. 2). Задания же более высокого уровня сложности – творческого характера выполнили правильно 42,5% студентов экспериментальных групп и 14,9% студентов контрольных групп. По нашему мнению, такая разница при выполнении различного уровня заданий студентами экспериментальных и контрольных групп проявилась благодаря широкому применению на занятиях, проведенных в рамках формирующего эксперимента, задач различного уровня трудности, что еще раз доказывает правомерность включения в процесс обучения студентов педвузов активизирующих методов и форм обучения.

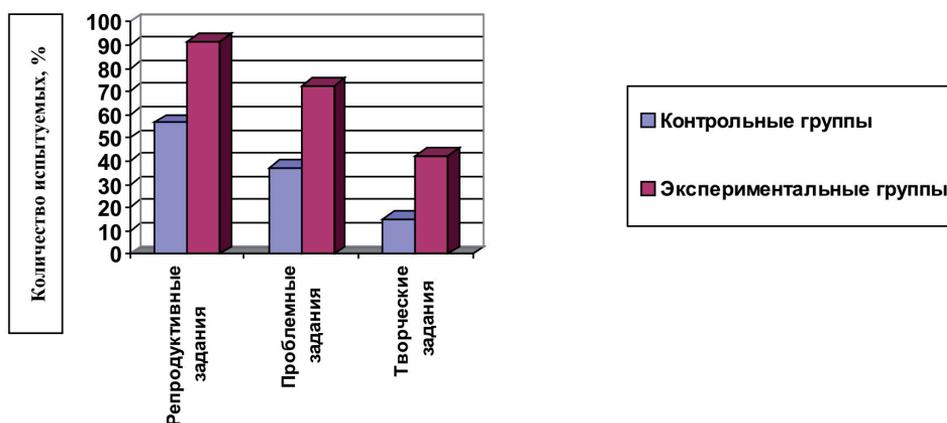


Рис. 2. Сравнительные данные оценки правильно решенных студентами заданий разного уровня по методике естествознания

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила существенно повысить уровень владения студентами факультетов педагогики и методики начального образования различными видами учебной деятельности, заложив тем самым потенциальные предпосылки к эффективной профессиональной деятельности. В результате осмысления экспериментальных данных мы пришли к заключению об эффективности предложенной методики обучения студентов.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. **Елькина, О. Ю.** Подготовка будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук / О. Ю. Елькина. – Кемерово, 2007. – 354 с.

3. **Кропочева, Т. Б.** Тетрадь по методике естествознания (для тестового контроля) [Текст] / Т. Б. Кропочева. – Новокузнецк: КузГПА, 2004. – 57 с.

4. **Кыверялг, А. А.** Вопросы методики педагогических исследований [Текст] / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1971. – 227 с.

РАЗДЕЛ V
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 371.01: 371

Н. А. Ключникова

**ИСТОРИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ ИСТОКИ РАЗВИТИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЖЕНЩИН В ЧУВАШИИ**

История развития женского физкультурного движения обусловлена существующими традиционными взглядами чувашского народа на роль женщины в жизни, ее место в семье и роде. Так, физическое совершенство определялось крепким здоровьем и выносливостью, связывалось с материнством, менталитетом чувашей, в котором тяжелый домашний труд ложился на плечи женщины. Такая традиция бытует и в современной чувашской деревне, которая в основном держится на женщине, в то время когда большинство мужчин работает далеко от родного дома. Так что сила традиции и на сегодня оказывает существенное влияние на женское воспитание.

Традиционная физическая культура у чувашей была направлена на решение таких задач, как продление жизни, сохранение здоровья и трудоспособности. Здоровье считалось главным добром и достоянием для человека, отсюда, как отмечает академик Г. Н. Волков, словосочетание «ырлăх-сывлăх» в чувашском языке всегда выступало и по сей день является пожеланием добра: «ырлăх-сывлăх сунатăп» – «желаю всего хорошего». Похожий смысл прослеживается и в ряде чувашских пословиц: «Сывлăх пурлăхран хаклă» – «Здоровье дороже всего»; «Сывлăха сутан илме сук» – «Здоровье за деньги не купишь»; «Сывлăхран хакли ним те сук» – «Нет ничего дороже здоровья» [2].

К примеру, в поэме К. В. Иванова «Нарспи» красота девушки, даже умение петь связаны со здоровьем:

«На лицо она прекрасна,	Запоеет ли в хороводе –
Как цветочек полевой.	Будто пташка-соловей;
Очи – чёрные агаты –	Захочет – всякий скажет:
Блещут силой огневой.	Нет девицы здоровей» [1].

Чувашский фольклор содержит много ценных педагогических заметок и сведений о традициях и обычаях, в которых главная роль принадлежала женщине. В силу исторически сложившегося социального положения чуваш-

ских женщин мать являлась наиболее консервативным элементом в семье, роде, защитницей заветов далеких предков – язычников.

Физическое воспитание у чувашского народа не самоцель, не только воспитание здоровых красавиц, а планомерная подготовка девушек к труду.

Девочки с ранних лет воспитывались в духе трудолюбия и уважительного отношения к людям труда. Многие сказки, поговорки и пословицы учили пониманию того, что труд является источником человеческого существования, что он, являясь высоконравственной категорией, украшает человека, облагораживает его, что сладко то, что заработал своим трудом, что не работающий не имеет права есть. Это как в пословице: «Кто не работает, тот не ест». В далеком прошлом из-за трудных экономических условий жизни чувашские женщины также рано привлекали детей к посильному домашнему труду. Для 6–7-летних детей были задания такого типа, как уход за малолетними детьми, за растениями, за животными и т. п. Мальчишки прогоняли стадо, пасли коров и овец, а девочки ухаживали за курами, пасли цыплят, гусей, уток. К 12–13 годам мальчишки подготовлены были уже к занятиям серьезным трудом, а девочки в этом возрасте привлекались уже к ткачеству, вышиванию, к разному роду рукоделия. С 6–7 лет они начинали вышивать, с 12 лет могли дарить свои рукоделия.

Так, по свидетельству венгерского ученого Н. Vambergy, глубоко исследовавшего педагогический опыт чувашских женщин, «...чувашские мальчишки к 10 годам широко привлекаются к выполнению хозяйственных работ, в 15 лет пашут в поле, а в 18 лет объявляются зрелыми, девочки к 12 годам владеют искусством ткать и вышивать за станком, а к 16 годам наравне с матерью становятся полновластными домохозяйками. К 14–15 годам юноши и девушки знали и умели делать все, что и родители. Они готовы были даже к роли отца и матери, ибо девушек могли в любое время выдать замуж, а парня женить» [8].

Несомненно, подобный опыт раннего привлечения детей к труду имел место и у других народов, но у каждого из них были свои особенности. *Одной из такой особенностей в педагогической деятельности чувашских женщин составляла забота их о воспитании не только своих детей, но и других.* Таких людей в чувашском народе называли «ача кётуҫси» – ребячий пастух. Они присматривали за детьми и придумывали для них различные игры. Это были общинные воспитатели, осознанно и с большой ответственностью выполнявшие воспитательные функции добровольно, руководствуясь, видимо, определенными духовными соображениями. Ребячие пастухи с большим интересом занимались детьми и с особой ответственностью проявляли педагогическое мастерство, организовывали ребячий досуг, отличавшийся многообразием содержания и форм.

В чувашской семье женщины воспитывали в девочках трудолюбие, нравственность, приучали их к чистоплотности и, несмотря на тяжелые условия, всячески старались улучшить их физическое развитие. Этнографические материалы и произведения устного народного творчества позволяют прийти к заключению о том, что у чувашских крестьян была продуманная организация физического воспитания девочки – будущей женщины. Устойчивые традиции, поддерживаемые взрослыми, создавали такие условия, в которых физическое воспитание становилось не только организованным, но осознанным и целенаправленным.

В народной системе физическое воспитание девочек играло большую роль и осуществлялось в определенной последовательности, с учетом возрастных возможностей. Первый период начинался с момента рождения ребенка и продолжался до 7–8-летнего возраста. Задачей первого этапа физического воспитания девочек являлось закладывание основ правильного общефизического развития, закаливание, привитие двигательных навыков. За физическим развитием в этот период наблюдали мать и старшие женщины в доме. Основными средствами физического воспитания в описываемый период являлись совместные игры мальчиков и девочек. Второй этап физического воспитания девочек у чувашей начинался с 7–8-летнего возраста и продолжался до 10–12 лет. Начиная с этого периода, физическое воспитание детей резко дифференцировалось и во многом зависело от половозрастного признака. Наблюдение за физическим развитием девочки входило в обязанности матери, а мальчиков – становилось заботой старших мужчин в доме, в частности, отца.

Игры по своей сложности и разнообразию имели большое воспитательное значение и требовали от участников внимания, сообразительности, хорошей памяти, воображения, воли, ловкости, силы, физических способностей.

Традиции налагали неизгладимые отпечатки на взаимоотношения людей, на отношение их к природе, к окружающему миру. Именно в природе: в поле, в лесу, на реке и т. д. организовывались и проводились игры, народные праздники с элементами физического воспитания, а также состязания, некоторые из которых в последующем становились национальными видами спорта. Таким стихийно-естественным путем народ осознавал комплексное значение целенаправленного процесса физического воспитания и охраны здоровья подрастающих поколений.

С присоединением Поволжья к Русскому государству царизм стал проводить политику христианизации и русификации коренного населения. По словам министра просвещения Д. А. Толстого, «конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно, должно быть обрусение их и слияние с русским народом» [3, с. 270]. С этой целью строились церкви, монастыри, население подвергалось насильственному крещению, открывались миссионерские школы.

Женская часть чувашского населения стала привлекаться к школьному образованию только с конца XIX в., т. к. без привлечения женщин к образованию, к общественной жизни невозможно развивать культуру народа. Так, в чувашских деревнях стали открываться первые школы – приходские училища. Затем были открыты школы Министерства государственных имуществ, удельные училища, училища Министерства народного просвещения, школы братства св. Гурия и др.

Именно к этому периоду относятся первые попытки привлечь чувашских девочек к школьному образованию.

Анализ литературы и архивных материалов убеждает нас в том, что до 60-х годов XIX в. были лишь отдельные попытки привлечения чувашских женщин к школьному образованию. В 1845 г. в г. Алатыре открылось хозяйственное училище для дочерей удельных крестьян, где в течение четырех лет они должны были обучаться закону божьему, чтению, счету, садоводству, уходу за скотом, приготовлению пищи, обработке льна и изготовлению из него ткани, искусству окрашивания ниток, рукоделию и, наконец, литью свечей. В указанных училищах обучались русские девочки. Их успехи побудили Департамент удельного ведомства организовать подобные училища и для чувашских девочек. К 28 ноября 1848 г. это ведомство утвердило проект создания третьего училища для девочек в Симбирской губернии, на этот раз для чувашских крестьянок. Это училище с шестью десятинами земли было открыто в 1850 г. в Сельдинском приказе, вблизи Симбирска, но не имело успеха и просуществовало недолго.

В Цивильске и Ядрине в приготовительные классы при местных уездных училищах также был допущен прием некоторого количества девочек. В делах канцелярии штатного смотрителя Чебоксарского уездного училища имеется предписание директора училищ Казанской губернии О. Ковалевского «Об убеждении местных жителей к отдаче малолетних девиц в приходское училище для обучения грамоте» от 3 августа 1849 г. В предписании говорится об ожидаемой пользе от обучения девочек – от того, «что будущие матери семейства, жены и хозяйки» получают первоначальное образование «под руководством добросовестных наставников», что, без сомнения, возымеет свое «благодетельное влияние на домашнюю жизнь» и будет содействовать «благим успехам нового поколения» [7].

Из последующих документов видно, что даже через Чебоксарскую градскую думу местным учителям не удалось найти желающих «к отдаче малолетних девиц в приходское училище» [7]. Надо отметить, что главная цель в обучении девочек виделась в подготовке хороших жен, матерей и хозяек.

В начале 1859 г. Департамент удельного ведомства приказал строить женское училище для чувашей в селе Туруново Буинского уезда, на что было выделено 4 тысячи рублей. Управляющий Симбирской удельной конторой А. Ф. Белокрысенко воспротивился организации особого чувашского жен-

ского училища и сумел убедить департамент в том, что чувашских девочек можно обучать русской грамоте в только что открытом в Симбирске женском училище. Чиновники департамента согласились с ним, и 11 ноября 1859 г. было приказано: «1) все заготовленные для постройки Буинского чувашского женского училища материалы употребить на постройку церкви в селе Туруново...; 2) немедленно избрать в чувашских селениях и поместить в число воспитанниц упомянутого Симбирского училища на первый раз 10 природных чувашек, никак не моложе 10 лет и не старше 12 лет, имеющих крепкое телосложение, без всяких физических недостатков..., при том из тех селений, где нет учительниц, дабы со временем они по выходе из училища сами могли быть наставницами» [4, с. 114].

Однако женское образование среди чувашей не прививалось. Поэтому И. Я. Яковлев, великий педагог-просветитель чувашского народа, еще будучи студентом университета, в декабре 1870 г. в своей докладной записке на имя попечителя Казанского учебного округа указывал на необходимость просвещения чувашских женщин, на организацию для них особых школ [6, с. 54]. И. Я. Яковлев думал о создании школы для чувашских женщин. «Я знал о тяжелом положении чувашской женщины в деревне, – вспоминал он, – которое мало чем разнится от такого же положения русской крестьянской женщины. Но мне не случалось видеть, чтобы русские женщины пахали и косили. А у чувашей это практикуется» [5, с. 230].

В Симбирской чувашской учительской школе, основателем и директором которой на протяжении 50 лет был И. Я. Яковлев, большое внимание уделялось привитию девушкам санитарно-гигиенических навыков, их физическому просвещению. В школе основательно преподавался курс санитарии и гигиены, дополняемый беседами врачей, переводами, изданиями, обсуждениями специальной медицинской литературы. Из года в год перепечатывалось в учебных книгах руководство – назидание И. Я. Яковлева «От чего зависит здоровая, долгая жизнь». И. Я. Яковлев считал физическое воспитание неотъемлемой частью гармонического развития личности. Поэтому с первых же дней существования Симбирской чувашской учительской школы он прилагал усилия, чтобы поставить преподавание физического воспитания на должный уровень. Сам Яковлев всегда оставался образцом нравственного и физического здоровья.

Весьма важным и основополагающим в организации физического воспитания чувашский просветитель считал соблюдение режима дня. В вопросах укрепления здоровья учащихся, их всестороннего развития принципиально важно отметить и такой факт, что И. Я. Яковлев придавал большое значение прогулкам, экскурсиям и путешествиям, как важным средствам физического воспитания. Прогулки во время перемен, после обеда и перед сном были необходимым компонентом режима дня учащихся. Проведение экскурсий, по мнению чувашского педагога, имеет большое образователь-

но-воспитательное значение. Забота о здоровье учащихся была в центре внимания руководителя и всех сотрудников. Учениц с ослабленным здоровьем в необходимых случаях семья Яковлева увозила с собой в лес, на дачу. С учетом степени заболевания одни отправлялись в женскую общину, функционировавшую на десяти десятинах земли, купленной Яковлевым. Другие все лето проводили на сельскохозяйственной ферме, среди природы, трудясь, строго нормировано выполняя лишь посильные трудовые поручения. За свой счет Яковлев посылал учениц на грязелечение, на кумыс. В школе образцово были поставлены закаливание, купание, утренняя зарядка, оздоровительная и специальная гимнастика.

Таким образом, весь внутренний распорядок в Симбирской чувашской учительской школе был ориентирован на гармоничное развитие духовных и физических способностей воспитанниц. И в этом главным и основным средством чувашскому педагогу представлялась гимнастика. Сам он был хорошо знаком с древнегреческой системой воспитания и четко представлял значимость гимнастики в физическом воспитании юношей и девушек [5, с. 217].

Будучи последователем П. Ф. Лесгафта, И. Я. Яковлев считал, что правильно организованное физическое воспитание влияет на умственное и духовное развитие личности, на формирование воли и характера. И. Я. Яковлев всецело поддерживал своего учителя в том, что результатом физического воспитания и образования подрастающего поколения должно явиться умение владеть своим телом. Не случайно и то, что на женских курсах при Симбирской чувашской учительской школе в 1915 г. слушательницы изучали методику детских игр и физических упражнений.

Таким образом, народные традиции, а также опыт физического воспитания девочек и девушек в Симбирской чувашской учительской школе можно рассматривать в качестве истоков развития современной женской физической культуры и спорта в Чувашии. Успехи чувашских спортсменок на мировой арене, прежде всего, в видах спорта, требующих феноменальной выносливости (марафон, спортивная ходьба на 20 км, маунтинбайк), подтверждают то, что сложившиеся веками традиции физического воспитания народов, имеющие гендерную основу, объясняют и обуславливают современную физическую культуру и спорт женщин в Чувашии.

Библиографический список

1. **Иванов, К. В.** Нарспи: поэма [Текст] / К. В. Иванов. – Чебоксары.: Чувашское книжное издательство, 1985. – 128 с.
2. **Волков, Г. Н.** Трудовые традиции чувашского народа [Текст] / Г. Н. Волков – Чебоксары.: Чувашское книжное издательство, 1970. – 96 с.

3. **Константинов, Н. А.** История педагогики [Текст] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, О. Ф. Шабаев. – 4-ое изд., – М.: Академия; Высшая школа, 1974. – 270 с.
4. **Магницкий, В. К.** Нравы и обычаи в Чебоксарском уезде [Текст]: этнографический сборник / В. К. Магницкий. – Казань.: Типогр. Губерн. управления, 1888. – 118 с.
5. **Яковлев, И. Я.** Воспоминания [Текст] / И. Я. Яковлев. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство. – 1982. – 272 с.
6. ЦГА ЧР. Ф. 211. Оп. 3. Д. 156. Л. 3 об. «Отчет Цивильского уездного училища за 1851 год».
7. ЦГА ЧР. Ф. 216. Оп. 1. Д. 51. Л. 580, 582. «Дело об убеждении местных жителей в отдаче их малолетних девиц в приходское училище для обучения грамоте».
8. **Vambery Н.** Etymologisches Worterbuch der Turko-tatarissschen Sprrachen / Н. Vambery. – Leipzig, 1878.

РАЗДЕЛ VI

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 338:378.4 (560)

А. И. Газизова

НА ПУТИ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ТУРЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В настоящее время высшие учебные заведения переживают преобразования, направленные на превращение университетов в образовательные и научно-исследовательские предприятия, вносящие непосредственный вклад в экономическое развитие. Эти перемены обогатили нашу лексику таким оборотом, как «предпринимательский университет». В основе происходящего лежит идея о том, что университет должен способствовать прогрессу общества знаний и наукоемкой экономики. Для достижения цели современному университету необходимо стать агрессивно инновационным, преактивным и внимательным к потребностям различных групп заинтересованных сторон. Это означает, что, помимо преподавания и исследований, предпринимательский университет участвует в социальном и экономическом развитии региона и страны и построении наукоемкой экономики. Предпринимательство в современном мире рассматривается как неотъемлемый признак динамичного университета.

Исследуя концепцию «предпринимательского университета», *B. R. Clark* выделяет принципы трансформации нынешней университетской структуры. Они включают профессионализацию университетского менеджмента и персонала в сочетании с сильным исполнительным руководством, диверсификацию источников дохода, изучение и интеграцию новых рыночных методов менеджмента при условии бережного отношения к ключевым академическим ценностям, тесные связи с деловыми кругами и обществом; развитие инициативной и инновационной предпринимательской культуры: передачу знаний, основание новых производственных компаний, продолжение образования и налаживание контактов с выпускниками, в том числе и для привлечения средств; интеграцию академических и исследовательских подразделений посредством размывания традиционных дисциплинарных границ и учреждение проектных начинаний, соответствующих новым методам производства и применения знаний [2].

Подобная реорганизация образовательных институтов крайне актуальна для Турции, нацеленной на преобразование страны в общество знаний с высококонкурентоспособной экономикой. Эксперты полагают, что процветающему турецкому обществу и экономике нужны такие университеты, которые могли бы действовать с определенной степенью независимости в регулировании предложения и спроса на различные формы обучения, обеспечения качества образования. Это в значительной степени обуславливает необходимость выработки новых организационных и управленческих структур вузов, включающих инновационные подходы, рыночные механизмы и ориентацию на потребности различных групп заинтересованных сторон.

В истории развития системы высшего образования Турции четко прослеживается тенденция к постоянному совершенствованию структуры управления вузами, оптимальному разрешению конфликта интересов заинтересованных сторон в управлении высшим образованием – государства, академических кругов, общества и рынка. Все структурные изменения, произошедшие в результате главных законодательных преобразований 1933, 1946, 1960, 1973 и 1981 гг., были связаны, главным образом, с управлением и автономией университетов. Как было отмечено Н. А. Коҫер, «в нации, которая перешла от теократического абсолютизма к теократической монархии и от последнего к однопартийным и многопартийным периодам правления, и впоследствии к светской и демократической республике, структурные изменения в научных учреждениях неизбежны» [9, с. 3].

Развитие университетского образования в Турции приходится на период после Второй мировой войны, главным образом на 1950–1970 гг. Согласно исследованиям К. Güğüz [6], все учреждения высшего образования в Турции, за исключением Ближневосточного технического университета, формировались по образцу Континентальной европейской модели управления, т. е. по оси «государственная бюрократия – академическая олигархия» согласно «Треугольнику координации» (В. Clark) [3]. Это было особенностью образовательных систем почти всех континентально-европейских стран, много лет служивших Турции моделью для подражания. И только в вышеназванном учреждении в 1950 гг. произошел переход к вершине «рынок и общество» в силу ориентации нового демократического правительства на рыночные механизмы и американскую модель высшего образования. Впервые была введена новая модель управления высшим образованием советами попечителей, воплощающая принципы демократизации в управлении высшей школой и представляющая передачу власти принятия решения от государственного уровня в лице Министерства образования к институциональному.

Введение членов-попечителей в структуру управления учебным заведением – актуальный на сегодняшний день вопрос. Это один из основополагающих принципов открытого общества: академические вопросы должны регулироваться гражданскими, самоорганизующимися, а не государствен-

ными институтами. Представители рынка и общества привносят в обсуждение проблем образования более широкое понимание перспективы, ориентированной на свободный рынок. Когда университету приходится делать стратегический выбор, весьма полезно посмотреть на реакцию членов советов попечителей как на отражение общественных интересов, и, кроме того, как на реакцию людей, более чувствительных к требованиям и запросам рынка, по сравнению с членами академического сообщества. Университеты ответственны перед общественностью, но и общество равным образом ответственно перед университетами, поскольку без эффективной общественной поддержки они не могут ни развиваться, ни даже существовать.

Совет попечителей в Ближневосточном техническом университете имел все полномочия в осуществлении назначений, включая ректора, деканов и всего академического и административного штата, определении академических и административных единиц, в подготовке бюджета и определении оплаты труда персонала. Переход к вершине «рынок и общество» ознаменовал совершенно новое понимание понятия автономии в англо-американской традиции во время обычного парламентского правления и введение рыночных сил или предпринимательских структур в высшее образование.

Вслед за введением новых структур управления в виде советов попечителей, активный рост частных учреждений и определение платы за обучение стали последующими формами развития рыночных сил в высшем образовании Турции. Первые частные коммерческие учебные заведения открылись в 1960–1973 гг. в ответ на высокий спрос на высшее образование и оказали положительное влияние на создание конкурентной и предпринимательской среды в области, которая до сих пор многими рассматривается как общественное благо. Последующий активный рост частных университетов прошел в 1990 гг. на фоне роста американизации в Европе, обусловленной либеральной экономической политикой (1980 гг.) и разрушением Берлинской стены (1989 г.) [10].

Влияние американских моделей на систему турецкого высшего образования имеет давнюю историю. Университеты, созданные в 1960 гг. по американским образцам, расценивались в Турции как наиболее успешные и идеальные для подражания. Однако темы «глобализация» и «интернационализация» в 1990 гг. оказали неформальное давление на образование и активизировали копирование множества организационных форм и методов управления США по всей Европе. Все частные университеты в Турции, число которых в 2002 г. достигло 22, также ориентировались на американские университеты, следовательно, имели одинаковые внутриорганизационные механизмы и управленческие структуры.

Рост частных университетов в Турции всегда проходил ровно. Причиной такой линии развития являются законы, согласно которым все частные учреждения, управляемые советами попечителей и полностью самостоя-

тельные в решении финансовых и административных вопросов, должны выполнять академические требования, выдвинутые Советом высшего образования. Одно из главных требований заключается в том, что частный университет должен зачислять студентов по итогам национальных вступительных экзаменов и обеспечивать стипендией по меньшей мере 10% учащихся [5].

Частное высшее образование в Турции с точки зрения общего количества университетов и доли обучающихся в них студентов развито слабо по сравнению со странами Азии и Тихого океана, Латинской Америки, а также Центральной и Восточной Европы. По данным на 2005 г. в данном секторе обучается около 5% общего количества студентов [12], при этом их количество в разных учреждениях колеблется в пределах 270–13000 [6]. Совет высшего образования Турции осторожно подходит к вопросу о расширении частного высшего образования, несмотря на многолетний опыт многих азиатских стран (Японии, Кореи, Индонезии и Филиппин) в данной области, где доля частного сектора сегодня составляет 70–80%. Между тем, именно частный сектор и частное финансирование играют значительную роль в формировании рыночно ориентированной системы высшего образования [13]. В Турции функцию балансирования спроса и предложения на высшее образование выполняют в основном государственные университеты [7].

Частные университеты в Турции являются некоммерческими учреждениями. Правительство не приветствует открытие университетов, преследующих чисто коммерческие интересы и, как и в прошлые времена, принудительно их закрывает. Эти учебные заведения занимают неравное положение относительно государственных учреждений. Они имеют полную свободу в установлении платы за обучение, покрывающей расходы. Государство также принимает активное участие в их финансировании, согласно закону № 4689 статье 3 (Министерство юстиции, 2001 г.). Объем правительственных ассигнований в зависимости от объективных академических показателей может составлять до ½ финансовых средств, расходуемых на одного учащегося в государственных университетах [11]. При этом Совет высшего образования пристально отслеживает ситуацию, оценивая работу частного университета по определенным критериям, таким как соотношение научных публикаций к преподавательскому составу; соотношение студент/преподаватель; иностранные языки как средство обучения; количество книг и периодических изданий и расходы на них; количество зачисленных студентов из числа первых 250 лучших абитуриентов по результатам национальных вступительных экзаменов; студенческие стипендии и гранты; службы поддержки, социальная и культурная деятельность [5; 11]. Очевидно, финансирование частных университетов государством во многом определяется достижениями на академическом поприще.

Государственные университеты из-за архаичных и ограничительных законов, правил и инструкций в части финансирования имеют недостаточные правовые инструменты для принятия решений, которые позволили бы им конкурировать как с частными учреждениями, так и с разными международными провайдерами, нацеленными на прибыльный рынок высшего образования Турции. Однако постепенно происходит переориентация на общемировые тенденции в управлении вузами. Новые подходы выражаются в переходе от постатейного бюджета к целевому финансированию и усилении роли руководителя учреждения, что в определенной степени предполагает усиление автономии государственных университетов и формирование рыночного типа организационной культуры. Однако эти изменения часто сопровождаются новыми механизмами контроля результатов обучения, исследований и оценки качества со стороны *центрального регулирующего органа* – Совета высшего образования, следовательно, ограничивают расширение институциональной автономии, усугубляют качественные различия между университетами и снижают возможности для их дальнейшего развития на международной арене образовательных услуг.

Между тем, общее движение в Европе начиная с середины 1980 гг., – это движение к структуре управления, в которой государство играет оценочную, а не регулирующую роль, и к введению рынка как ведущего принципа регулирования высшего образования [14]. Среди главных приоритетов при переходе от регулирующего государства к оценочному чаще называются единовременный бюджет, разнообразие ресурсов через введение или увеличение платы за обучение, стимулирование получения дохода, растущие институциональные полномочия, включая назначения профессоров и свободу в финансовых делах [8]. При всех видимых признаках регулирующей роли государства новые механизмы финансирования в сочетании с разнообразием ресурсов представляются актуальными в совершенствовании системы управления высшим образованием Турции. Диверсификации неправительственных источников дохода способствуют введение платы за обучение, создание фонда собственных финансовых ресурсов (оборотный фонд), сотрудничество университетов с промышленностью и т. д.

Введение платы за обучение, размер которой для каждой академической программы определяется правительством по рекомендации Совета высшего образования, призвано способствовать повышению рыночных сил в высшем образовании Турции. Однако уровень финансирования государственных университетов из частного источника остается незначительным по сравнению с другими странами. По данным на 2006 г., например, он составил примерно 4% [7]. Взносы студентов колеблются от US\$ 100 до US\$ 500 в зависимости от программы обучения. При этом эта плата носит регрессивный, нежели прогрессивный характер и основывается скорее на оказании благотворительной помощи за результаты, нежели на удовлетворении

реальных потребностей учреждения. В среднем лишь 20% суммы от студенческих взносов тратится на образовательные цели, остальная часть возвращается обратно студентам в форме высокосубсидированного питания и жилья, бесплатного медицинского обслуживания и организации внеучебной деятельности. Таким образом, соотношение реальной платы за обучение к государственным расходам составляет менее 2% (в Индонезии – 25%, во Вьетнаме – 23%, в Филиппинах – 15%, Индии – 5%), что может свидетельствовать о практически бесплатном образовании в государственных учреждениях Турции [4].

Каждый университет в дополнение к ежегодному государственному финансированию может создать фонд собственных финансовых ресурсов (оборотный фонд) на основе прибыли от проведения прикладных исследований по договорам; средств от сдачи в аренду собственных земель и помещений; пожертвований и спонсорских взносов; средств от преподавательских услуг в сфере дополнительного образования или общественных услуг через университетские больницы. Сотрудничество университетов с промышленностью, которое одновременно развивает научные исследования и технологические инновации, столь необходимые для построения экономики знаний как двигателя экономического развития страны также способствует диверсификации источников дохода. Однако здесь наблюдаются серьезные проблемы, связанные со способностью государственных университетов получать прибыль от научных исследований. Они позиционируют себя как исследовательские учреждения, при этом имеют незначительную долю магистерского и докторского образования [1]. Структура самостоятельно полученных доходов, очевидно, будет отражать ориентированность предпринимательских начинаний университета: инициирование коммерчески востребованных исследований, предложение высококачественного преподавания или оказание услуг.

В части распределения самостоятельно полученных университетами ресурсов также наблюдаются серьезные проблемы. Согласно Статье 15 закона № 5018 эти средства в бюджетах государственных учебных заведений должны быть зарегистрированы как самоходы и подлежат целевому использованию согласно предложенному плану или заполнению дефицита в связи с ожидаемым доходом. Университеты критикуют новый закон, ибо теряют гибкость в управлении привлеченными средствами. Бюрократические правила и процедуры не стимулируют получение дополнительного дохода за счет проведения университетами исследований на контрактной основе или предоставления других услуг. Получение большой прибыли может привести к сокращению государственных вложений в общий бюджет университетов.

Между тем рынок образовательных услуг расширяется и изменяется, конкуренция между университетами (как частными, так и государствен-

ными) становится более напряженной, порой нечестной и враждебной из-за слабой оснащенности. Несмотря на серьезные затруднения, государственные университеты Турции не могут останавливаться в своем развитии. Им приходится эффективно функционировать и вводить предпринимательские структуры, чтобы соответствовать установленным критериям в части финансирования и режиму регулирования, диверсифицировать неправительственные источники дохода и в то же время усилить свои позиции на научно-образовательном рынке. Академическое сообщество и руководители государственных университетов выражают негодование по поводу существенного неравенства между университетами, что является, по мнению Guruz K. [5], реальной угрозой для развития здоровой конкуренции в сфере высшего образования Турции. Ученый считает, что необходимо равное игровое поле для всех типов учреждений и институтов, и если действительно борьба свободная и справедливая, то рынок конкуренции выживет.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что различные заинтересованные группы осознают необходимость совершенствования систем управления вузами в соответствии с общемировыми тенденциями и поощряют введение предпринимательских структур в академический мир: введение советов попечителей, открытие частных учреждений и определение платы за обучение. Однако единого пути к формированию предпринимательского университета нет. Переход к рыночным механизмам требует продолжительного времени и по-разному протекает в университетах в зависимости от организационно-правовых форм учебных заведений (государственные, частные), ориентиров вузов на образование и исследование, традиций, культурных факторов и законодательных ограничений. Каждое учреждение должно использовать свои сильные стороны и извлекать максимум из своих конкурентных преимуществ для развития предпринимательской деятельности на рынке образовательных услуг. Реализация модели финансирования, основанной на самостоятельном привлечении государственными университетами средств и конкуренции за разнообразные ресурсы, создает благоприятные условия для выработки предпринимательской позиции и развития новой структуры управления и, таким образом, сближает их с частными университетами в части стратегии и управления. Управление, основанное на взаимосвязи целей университета и государственных ассигнований, представляет реформаторский аспект управления за последние десятилетия в Турции.

Библиографический список

1. **Bologna** Process. National Report of Turkey for period 2005–2007: – http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Nat_reps/TurkeyNatRep10Jan07.pdf

2. **Clark, B. R.** Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education. Paris: IAU Press; Pergamon; Elsevier Science, 1998.
3. **Clark, B. R.** The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. University of California Press, 1983.
4. **Guruz, K.** Current issues in Turkish higher education. A historical perspective. Harvard University, 2007.
5. **Guruz, K.** The development of private higher education in Turkey – International higher education, № 45, fall 2006. – http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number45/p11_Guruz.htm.
6. **Guruz, K.** The Turkish experience in higher education governance and reform / Paper presented at the International Conference on Higher Education and Scientific Research in Knowledge Based Societies, New Bulgarian University, Human and Social Studies Foundation Sofia and Friedrich Nauman Stiftung, February 24–25, 2007. Sofia.
7. **Hatakenaka, S.** Higher Education in Turkey for 21st Century: Size and Composition, November 2006.
8. http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEducation/Resources/444607-1192636551820/S_Hatakenakas_report_on_Higher_Education_in_Turkey_for_21st_Century_Nov_2006.pdf
9. **Kagitçibasi, Ç.** Science on the rise in Turkey -
10. http://users.ictp.it/~twas/pdf/NL15_2_PDF/06-Turkey_24-27_low.pdf
11. **Koçer, H. A.** Türk Üniversitelerinde Örgütsel Gelişme, Üniversite
12. **Yönetiminin** Uluslararası Sorunları Sempozyumu (19–21 Mart), A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No.80, 1979 .
13. **Kudo, A., Kipping, M. and Schröter, H. G.** Americanization: Historical and Conceptual Issues in A. Kudo, M. Kipping, and H. G. Schröter (eds), German and Japanese Business in the Boom Years (pp 1–29), London: Routledge. 2004.
14. **Mizikaci, F.** Higher education in Turkey. - Bucharest, 2006. - [http:// www.cepes.ro/publications/pdf/Turkey.pdf](http://www.cepes.ro/publications/pdf/Turkey.pdf)
15. **Towards** the European higher education area: bologna process. National Report of Turkey for the period 2004 – 2005. http://www.bologna.mgimo.ru/files/otcheti-2005/Reports-Turkey_05_pdf
16. **Turkey** – Higher Education Policy Study. Report No. 39674 – TU. Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region. June 2007. -
17. http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEducation/Resources/444607-1192636551820/Turkey_Higher_Education_Paper_062907.pdf
18. **Veld, R., Fussel, H. P., and Neave, G., eds.** *Relations between state and higher education*, Vol.1 in the Council of Europe series on Legislating for Higher Education in Europe. Dordrecht Kluwer, 1996.

А. М. Морковин

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ

Продуктивность педагогической деятельности – одна из актуальнейших проблем в педагогике на современном этапе. Высокая объективная сложность этой проблемы обусловлена целым комплексом факторов, влияющих на конечный результат педагогической деятельности.

В фокусе исследуемой проблематики педагогическая деятельность рассматривается нами в качестве особого вида деятельности учителя и воспитателя, направленной на интеллектуальное и духовное развитие личности учащегося с учётом современных социально-экономических отношений в обществе. В условиях современной образовательной парадигмы такой вид деятельности играет ведущую роль в субъект-субъектных отношениях учителя и учащегося, что закономерно способствует разностороннему развитию обучающихся.

Вслед за И. А. Зимней [4], считаем целесообразным выделить следующие основополагающие компоненты структуры педагогической деятельности:

1. Мотивация.
2. Педагогические цели и задачи.
3. Предмет педагогической деятельности.
4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Все указанные компоненты структуры охватывает педагогическая деятельность в вальдорфских школах. Изученный нами в ходе исследования теоретический и практический опыт работы вальдорфских школ свидетельствует о том, что в школах данного вида создаются необходимые условия для осуществления такой педагогической деятельности.

Вальдорфские школы на современном этапе, как в нашей стране, так и за рубежом проявляют себя как учебные заведения с индивидуальным, неповторимым обликом.

По форме организации своей деятельности вальдорфскую школу из общей массы других образовательных учреждений можно выделить по следующим особенностям:

– Учебный план в вальдорфских школах ориентируется на возраст учащихся, поэтому он не остаётся неизменным, так как вальдорфская педагогика – это педагогика развития.

– Р. Штайнером доказано, что дети учатся легче, если они могут выделить основные цели и задачи обучения, поэтому во всех вальдорфских школах

изучают основную тему на занятии «эпохами». Это занятие всегда проходит на, так называемом, главном уроке, который начинается в восемь часов и длится один час сорок пять минут. Трёх-четырёх недельной «эпохе» выделяется одна специфическая тема из учебного плана. Главный урок переходит затем в занятия по предметам. К занятиям «эпохами» относятся классические предметы, духовные и естественнонаучные дисциплины. Языки, ремесленные и художественные предметы, а также спорт являются составной частью занятий по предметам. Такой вид обучения был заложен ещё в начале XX в. Рудольфом Штайнером, основателем вальдорфской педагогики, и выполняется в вальдорфских школах по настоящее время.

– Каждое занятие делится на три части: ритмическую, рабочую и время «рассказа». Благодаря этому на занятиях в вальдорфской школе исключается возможность однообразности хода занятия.

– В учебном процессе почти не используются учебники, но атлас мира, литература для чтения, грамматика и словари, как и во всех других школах, являются неотъемлемой частью обучения. Ученики вальдорфских школ составляют сами свои учебники в виде тетрадей по эпохам, которые заполняются как в школе на занятиях, так и при выполнении домашних заданий.

– Составной частью вальдорфского учебного плана для всех классов выступает эвритмия – особенное искусство движения.

– На всех ступенях обучения школьники активно участвуют в театральных постановках, организуются оркестры на базе разных классов, так как художественное воспитание, по мнению Р. Штайнера, благотворно влияет на возрастное становление личности учащихся, ученики так же занимаются живописью, лепкой, рукоделием.

– Классный учитель в вальдорфских школах осуществляет непрерывную деятельность в течение первых восьми лет обучения. Но следует отметить, что не все школы придерживаются данного положения педагогики Р. Штайнера, каждая вальдорфская школа, как в России, так и за рубежом сама обозначает срок непрерывной деятельности классного учителя.

– Помимо стандартных учебных предметов, в вальдорфских школах ученики изучают эстетику и историю искусства, древние языки (латынь, греческий), стенографию, садоводство, переплётное дело.

Все вышеперечисленные особенности благотворно влияют на успешное, разностороннее развитие учеников вальдорфских школ в процессе обучения. Это четко прослеживается на результатах их участия в различных олимпиадах, конференциях, соревнованиях.

Вальдорфская школа исходит из иллюзии объективности, при этом, учитывает индивидуальность субъектов образовательного процесса, а также педагогическую деятельность, на которую направлена педагого-дидатическая концепция.

Индивидуальность ученика в вальдорфских школах принимается во внимание точно так же, как и индивидуальность учителя. Совместная деятельность этих двух индивидуальностей производит то, что можно назвать «Педагогикой – действительности». Эта педагогика имеет перед собой не абстрактную картину «оптимального» человека, а то, что каждый отдельный ученик является «идеальной картиной». При этом в центре внимания всегда находится свобода индивидуума, а потому отношение учителя к ученикам базируется не на произволе и силе, а на познании и помощи.

Немаловажной особенностью вальдорфской школы является также конкретное искусство воспитания против абстрактного, формального выполнения учебного плана. Однако с позиции сторонников Р. Штайнера нельзя субъективно решить, что является лучшим: в любом случае важно оценить позицию конкретного родителя, конкретного ребёнка, конкретной школы и конкретного учителя, именно это можно определить, как основополагающей особенностью процесса воспитания и обучения в вальдорфской школе.

Вместо «чистой» передачи знаний, учителя вальдорфских школ формируют у учащихся основы того, чтобы эти дети стали востребованными обществом, целеустремленными и образованными взрослыми.

Благодаря широкому выбору предметов, эта школа содействует развитию когнитивных, художественных, ремесленных и социальных особенностей учащихся. Наряду с классическими предметами для вальдорфских школ характерна социальная практика и практика на предприятиях (часто за рубежом), расширяющие предложения по предметам. С первого класса дети изучают два иностранных языка: английский и французский [1].

Вызывает интерес процедура поступления детей в вальдорфские школы. Принятие новичков в вальдорфскую школу осуществляется в четыре этапа:

Первый этап включает в себя беседу с родителями ребёнка. Она, в первую очередь, служит двустороннему восприятию и ориентировке и проводится только с родителями. Для учителей является важным моментом ознакомление с имеющимися основами воспитания ребёнка родителями. Этот разговор является отправной точкой для дальнейших действий.

Второй этап – игровая группа. Для знакомства детей приглашают в игровую группу. Дети старшего возраста посещают эту группу без родителей, а те которые ещё маленькие могут сопровождаться родителями. В этих игровых группах принимают участие учителя из школы и группы продлённого дня, которые входят в приёмную комиссию. Это делается для того, чтобы определить, что эти люди будут хорошо восприниматься набираемыми детьми, или, соответствующим образом, будут «забыты».

На третьем этапе происходит посещение школьного врача. В основе посещения детьми детского врача предусматривается физическое обследование

ребёнка. Школьный врач подготавливает описание ребёнка, основываясь на состоянии здоровья и развитие будущего школьника.

На заключительном, четвёртом этапе, родители посещают обязательные информационные выходные дни. Это время, когда учителя представляют присутствующим концепцию начальной ступени обучения, концепцию обучения в первом и втором классах школы, а также делают обзор по содержанию и педагогическим особенностям средней и старшей ступени обучения в данной школе. Знакомство со школой продолжается в художественных и ремесленных рабочих группах. Родители на этих мероприятиях получают возможность познакомиться с остальными учителями школы. Участие в информационных выходных днях является обязательным для всех родителей, дети которых ещё не учились в вальдорфской школе.

Все эти действия направлены в основном на то, чтобы в школе не оказалось случайных учеников, чтобы и родители и дети имели представление об особенностях учебного процесса и воспитания в школах, работающих по методике Рудольфа Штайнера.

Большинство вальдорфских школ на современном этапе ищут новые пути развития, соблюдая, естественно, основные принципы построения образовательных учреждений данного вида, так как общим базисом для них является человековедение по Рудольфу Штайнеру.

В вальдорфских школах разработана уникальная методика межнационального сплочения на основе педагогики Рудольфа Штайнера. Это крайне актуально в свете событий последних лет, ведь открытая агрессия на межнациональной почве затронула совсем юное поколение – школьников. Это одна из остро стоящих проблем современности, коснувшаяся всего мирового сообщества. Прежде всего – это интеграция детей различных национальностей в социум, которая проходит всё труднее. Свободные вальдорфские школы, являясь учебными заведениями с межкультурной направленностью, с социально-интегративной основой, и со своей ориентированной в будущее педагогической концепцией, доказывают на практике, что дети различного происхождения, национальностей и вероисповедания могут мирно уживаться и совместно обучаться.

Наиболее важными принципами в области успешного совместного воспитания и обучения детей различных культур и национальностей в вальдорфских школах являются следующие: непрерывность, обязательность, уважение, серьезное восприятие находящихся рядом, будь то ученики, родители или учителя, именно то, что можно обозначить как воспитание толерантности.

Ещё одной особенностью педагогической деятельности вальдорфских школ является: стремление каждого обучающегося к развитию собственной индивидуальности и её выражение внутри социума. Ребёнок ориентируется при этом на то, что показывает учитель собственным примером.

Подростки хотят сами создавать мир, у них есть стремление развиваться и учиться. Исходя из этого, занятия в школе отвечают физическим, душевным и духовным стремлениям учеников, а потому школа предлагает соответствующий набор ремесленных предметов и практики: развивают физические и практические способности учащихся. Душевную подвижность вызывают предметы по искусствоведению, и исходящие из этого театральные и музыкальные постановки, реализуемые классом. Остальные предметы, изучаемые в школе, направлены на развитие познавательных способностей.

В вальдорфской школе большой акцент делается на изучение народных сказок, ведь они – богатый источник, питающий духовное развитие, образы и чувства ребёнка.

Вальдорфская педагогика – концепция, считающаяся с природой ребёнка. Одной из важных задач школы является: стремление к самостоятельной и направляемой учёбе, которая учитывает индивидуальные возможности и потребности учеников.

Воспитание свободы и самостоятельности – это то, что в высшей степени необходимо в наше время, которое требует в общественной и государственной жизни социально зрелых и свободных людей.

Важное звено в процессе воспитания и обучения в вальдорфской педагогике отводится отношениям учителя с ребёнком. Эта педагогика призывает в своем преподавании учитывать загадочную природу человека, его неповторимость, его жизненную задачу. Р. Штайнер придавал большое значение идее того, что очень важно для учителя в обучении опираться не на собственные убеждения, которые могут быть и ошибочными, а внимательно наблюдать за каждым конкретным ребёнком, и в союзе с родителями научить ученика хорошему, вырастить здоровую, гармоничную личность.

Значительным аспектом вальдорфской педагогики является идея личности учителя. Рудольф Штайнер огромное внимание уделял подготовке учителей, утверждая, что для ребёнка 7–14-ти лет очень важна личность взрослого, который находится рядом. Р. Штайнер доказывал, что при подборе учителей надо учитывать, «в состоянии ли взрослый человек... установить с ребёнком личностно активную, плодотворную для этого становящегося человека связь; в состоянии ли он всем своим образом мыслей погрузиться в душу и во всё существо становящегося человека...» [2, с. 179].

Таким образом, вальдорфский подход к ребёнку это бережный и психологически выверенный, и основанный на идее педагогической поддержки ребёнка подход.

В основе педагогики поддержки лежит постоянное отслеживание классным учителем эмоционального состояния ребёнка. В вальдорфской школе отсутствует вечный детский страх перед отметкой. Отметку до перехода в старшие классы в большинстве вальдорфских школ детям не ставят. В вальдорфских школах, следуя концепции Рудольфа Штайнера, обучение

ведётся без отметок, вместо них ученики получают в конце четверти подробные характеристики, в которых отражаются особенности их развития, успехи и проблемы.

В связи с этим интересно отметить, что в разных странах принята своя система баллов за знания. Например, в Дании также применяется методика обучения без отметок до конца средней школы. Во многих странах существуют школы, где отметки не выставляют до конца обучения. В конце года, как и в вальдорфских школах, педагоги пишут развернутую характеристику. На Западе считается, что подобная методика менее болезненна для детской психики, чем традиционная отметочная система. [3, с. 9].

Вальдорфская педагогика придаёт большое значение человеческим связям и отношениям. Поэтому так важна в школе совместная творческая деятельность учителей, детей и родителей, выражающаяся в реализации проектов, организации выставок, походов, постановке спектаклей и т. д.

Особенностью вальдорфских школ является и то, что основным психологическим и педагогическим содержанием процесса воспитания выступает организация воспитательных отношений, характер которых во многом и определяет специфические черты личности, включенной в эти отношения.

В этом случае и проявляется реальная возможность повысить воспитательную функцию школы, придать ей образовательный характер, понимая под образованием процесс приобретения учеником человеческого образа, осмысление им истинной картины мира и определение своего функционально-продуктивного места в процессе социального развития.

Педагогика вальдорфских школ изначально ориентирована на самобытное содержательное наполнение деятельности, её постепенное обогащение и развитие на основе взаимодополняемости идей взрослых и детей. Атмосфера открытости учащихся позволяет учителю видеть, насколько все воспитанники разные по своим фантазиям, по проявлению эмоций и готовности предъявления личных находок. В этой ситуации у учителя появляется возможность: организовать активную и открытую жизнь детей, при этом самому жить с ними этой жизнью, «обнаруживаться» же лишь в тех случаях, когда воспитанникам необходима поддержка, совет наставника.

Учителя – вальдорфцы, по сути, являются педагогами широкого профиля: консультантами, творческими руководителями, мастерами, а содержанием их деятельности является сотрудничество, консультации, педагогическая поддержка, нравственный пример, но отнюдь не «воздействие». Именно учителя обеспечивают условия для самоопределения и творческой самореализации себя и учеников.

Таким образом, обучение в школах строится на организации реального сотрудничества, как необходимого условия обеспечения продуктивной совместной деятельности учителя, обучающихся и родителей.

Следует отметить, что педагогами школы выделяются три основных правила совместной деятельности учителя и школьников: 1) деятельность должна быть увлекательной для воспитанников, 2) нужно учитывать интересы учащихся в образовательно-воспитательном процессе, 3) каждый обучающийся должен стать активным участником совместной деятельности и внести посильный вклад в достижение цели.

При такой организации учебного процесса и взаимодействии педагогов, родителей и учащихся в вальдорфской школе становится возможным направить педагогическую деятельность на создание прогрессивного опыта, соединить идеи перенимаемого и вновь накапливаемого опыта, осуществлять взаимообмен опытом, преодолевать отрицательный опыт, что в итоге находит своё логичное отражение в процессе воспитания и обучения.

В полной мере этот опыт не возможен в России, но идеи вальдорфской педагогики заслуживают пристального изучения, с целью дальнейшего применения в отечественной системе образования.

Библиографический список

1. <http://www.waldorfschule.info.de>
2. **Steiner, R.** Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens: eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik / R. Steiner. – 1.-6. Tsd. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1985. – 378 S.
3. **Готовимся** к школе. // *Читай! Город.* – 2007. – 23 февр. – № 5 (23), с. 9.
4. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст]: Учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

РАЗДЕЛ VII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 152.27

Е. Т. Конюхова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обращение к теории установки приобретает актуальность в связи с поиском в образовательном пространстве вуза комплекса условий и факторов успешности будущего специалиста, которая характеризуется состоянием удовлетворенности, психологического благополучия, включенности в деятельность, в процесс самореализации, самоактуализации. Направленность личности и возникающее при этом субъективное состояние удовлетворенности собой, рассматривается как реализация установки личности.

Установки сопровождаются личностными и социальными потребностями человека, ожиданиями, доминирующими мотивами выбора приемлемого поведения в воображаемой и реальной ситуации, волевой организацией, самоуправлением, самоотношением, типом индивидуальных особенностей и т. п. Совокупность названных особенностей образует «поле» [9; 14 и др.] признаков психологических факторов, оказывающих влияние на развитие успешности личности в деятельности.

Системный подход изучения определяющей установки в студенческом возрасте ориентирован на способность к рефлексии [Абульханова-Славская К. А., 1991; Бернс Р., 1986; Кон И. С., 1984 и др.], стремление самостоятельного планирования своей жизни [Зеер Э. Ф., 2003; Кошелева С. В., 1997 и др.], самоуправления [Иванников В. А., 1998; Ильин Е. П., 2000 и др.], потребности самореализации [Короблева Е. В., 2001; Клочко В. Е., Галажинский Э. В. 2000; Майерс Д., 1997; Маслоу А., 2001 и др.]. Основываясь на системном подходе, психологи рассматривают природу, структурные компоненты, индивидуальные типы установки личности, отмечают сложность ее структуры [2; 5; 11; 13 и др.].

Используемый нами типологический подход объясняет содержание установки разных типов личности и объединение отдельных видов установок в единую систему [10; 13 и др.]. Исследователями тип рассматривается как «характерный образец единой общей установки» [15. с. 565], в которой отражено целостное состояние «установки того или иного субъекта как пред-

ставителя определенного типа» [13. с. 277]. Научная обоснованность системности установки позволяет рассматривать выделенную нами установку личности на успешность в профессиональной деятельности как один из ее видов, как подсистему и самостоятельное структурное образование с динамическим, статическим, вариабельным видами.

Для людей динамической установки общим признаком является готовность легко переключаться на новую установку и освобождаться от нее в направлении реально возникающих и перспективных целей. Установка обеспечивает субъекту высокую социальную активность, относительную экономическую самостоятельность, адекватную социализацию, осуществление деятельности на уровне волевых усилий, актуализацию «нужных» мотивов, реальной оценки среды и собственных потребностей.

Доминирование статической установки, затрудняет человеку освобождение от влияния прежней установки и выработку новой, адекватной среде. Установки вырабатываются медленно, с трудом, характеризуются низкой степенью выраженности, долго остаются устойчивыми и неизменными, часто полностью овладевают субъектом, что затрудняет переключение с одного действия, переживания на другое [10; 13; 15 и др.].

Вариабельный вид установки обеспечивает субъекту целесообразную реальной ситуации адаптацию в соответствии с актуальными потребностями и условиями их удовлетворения [12; 13]. Доминирующие потребности личности, наличие объективной ситуации обуславливают проявление в установке свойства статичности, либо лабильности, определяющих направленное поведение на успешность в деятельности. При статичности человек легко объективирует свое поведение, участие в деятельности, адекватность результата, оценки собственной успешности. В исследованиях О. Б. Шептенко (1998) показано, что большинство самых инициативных людей принадлежат к вариабельно-стабильному типу и проявляют активное стремление получить желаемый результат. Люди с вариабельно-лабильной установкой возбудимы, ситуативно активны, энергичны, у них быстро возникает внутреннее «переутомление», эмотивно-аффективные импульсы при возникновении барьеров в достижении личностно и социально-значимых результатов.

Таким образом, в структуре установки личности на успешность интегрируется активность динамической, статической и вариабельной установок.

Психологическую сущность установки раскрывает ее компонентная структура, в которой отражается три плана поведения человека (affect, cognition, conation). Содержание установки представлено комбинацией трех отдельных форм опыта и реакций в отношении объекта: аффективной, когнитивной и поведенческой [Хьюстон М., 2004. с. 593]. «Знание, отношение, имеющее оценочную и эмоциональную окраску и готовность действовать, поступать определенным образом, составляют те три обязательных компо-

нента, которые образуют установку [6. с. 21]. Когнитивный компонент установки характеризует концептуальную коннотацию объекта установки [16], конативный – поведенческие тенденции личности, в аффективном компоненте отражаются чувства человека к объекту [17].

Основанием создания поля компонентной структуры установки личности на успешность является выявленная исследователями взаимосвязанность признаков структурных компонентов или констелляций [Большой психологический словарь., 2006, с. 582; Кравченко С. А., 2004. с. 173; с. 296; 15] и всей целостной структуры установки [6. с. 21 и др.].

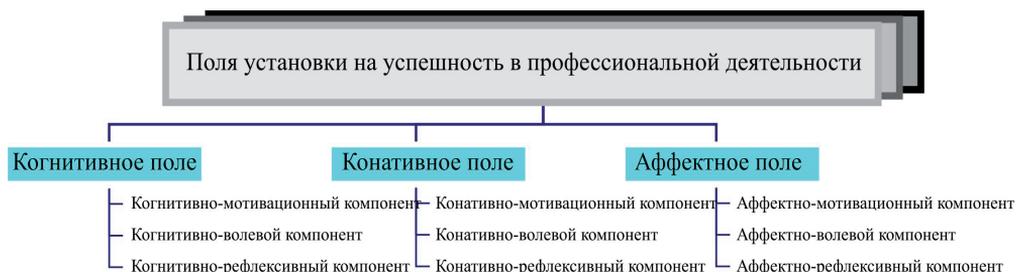


Рис. 1. Структура и содержание установки личности на успешность в профессиональной деятельности

Содержание когнитивного поля представлено интегрированной совокупностью признаков в виде накопленного запаса знаний, образа «потребного будущего», переживания состояния успешности. Когнитивно-мотивационный компонент поля установки рассматривается в понятиях, признаках мотивационно-потребностной сферы, мотивационной осведомленности, ориентировки в определенной области знаний, умений, что обеспечивает субъекту осознанность выбора мотивов, средств, способов и путей достижения целей, удовлетворения потребностей, которые становятся «знаемыми» и хранятся в «мотивационном банке данных» субъекта. Когнитивно-волевая составляющая поля установки обеспечивает личности реализацию волевых намерений, отчетливость, устойчивость интерпретации результатов своей деятельности, поведения. Включает информационную детализированность представлений о программе и условиях обеспечения успешности. Функция сознательного регулирования осуществляется на основе знания и анализа ситуаций, прогнозирования, учета целей и условий, планирования на базе имеющихся знаний осуществления самоконтроля, последовательности использования средств достижения успешности. Когнитивно-рефлексивный компонент рассматривается через оценку, осознание, личностный смысл своих поступков, мыслей, отношений, требований социума. Самосознание, ценностные ориентации личности выстраиваются на когнитивных оценках

осмысления, самопознания и самопонимания. Побудительная сила познавательных намерений личности как функциональное образование, состоит из рефлексивно-аффективных и интеллектуальных признаков, которые соотносятся друг с другом [1].

Таким образом, содержание когнитивного поля установки представлено показателями психологических факторов, определяющими ее содержание у людей динамического, статического, переменного типа.

Конативное поле установки представлено признаками структурных компонентных образований в виде мотивационно-деятельностной активности личности, готовности действовать в отношении того, что имеет для человека смысл, оказывает регулятивное влияние на поведение личности. При этом осуществляется актуализация необходимых для деятельностной направленности человека мотивов, характеристик, поиск и отбор оптимальных способов преобразования желаемого в реальный результат достижения. Предметом самоконтроля, самоуправления становятся регуляция, организация деятельности и себя в реальных ситуациях, руководство желаниями, потребностями, выбор мотивов, прогнозирование результата деятельности и принятие решения на основе заданной цели [4], которые определяют переживание состояния успешности.

Интегративность осознания успешности сопровождается рефлексией, которая рассматривается не только как интроспекция собственной психики, но и осмысление трудовой активности, личной и профессиональной успешности, соотношения целей, мотивов, ценностей, стремлений, социальных требований. Конативно-рефлексивная оценка успешности производится на основе объективных показателей отношения субъекта к своей подготовленности, компетентности, способностям.

Таким образом, содержание конативного поля установки объясняет деятельностную основу целостности, регулируемости, осознанности, мотивационной устойчивости-неустойчивости, адаптивности людей динамической, статической, переменной установок и интегрирует рефлексивно-волевые и мотивационные проявления личности.

Аффективное поле установки интегрирует внутренние (индивидуально-психологические, личностные) и внешние (социальные) факторы развития личности [279]. Оно рассматривается в характеристиках рефлексивно-осознанных личностно-значимых мотивов, признаках самоотношения, самопонимания и способов осуществления деятельности. В аффективном поле установки перестраиваются поведение и деятельность субъекта, осуществляется рефлексивная направленность стремлений личности создавать и изменять образ успешности в профессиональной деятельности. Аффективно-волевая составляющая стимулирует «центрированность» активности субъекта в направлении ведущих мотивов, ценностей, индивидуально-психологических особенностей, представленных признаками самоуправления,

самоконтроля, организации условий и средств состояния успешности. В конкретном поведении, которое вызвано Я-репрезентациям и/или самоотношением человека [3, с. 223] отражается содержание установки людей динамического, статического, переменного типов. Рефлексивная оценка переживания человеком смысла, личностного веса явлений и ситуаций, субъективной успешности быстро переводит установку на успешность из латентного в активное состояние.

Таким образом, содержание компонентной структуры установки обеспечивает активность, целенаправленное поведение, управление результатами деятельности, постоянное обновление и преобразование поступающей информации, проявление отношения и самоотношения, интегрированных в состоянии успешности субъекта.

Системное понимание установки детерминировано выявленными нами иерархическими критериями: интегральным, комплексным и частными (Рис.2).

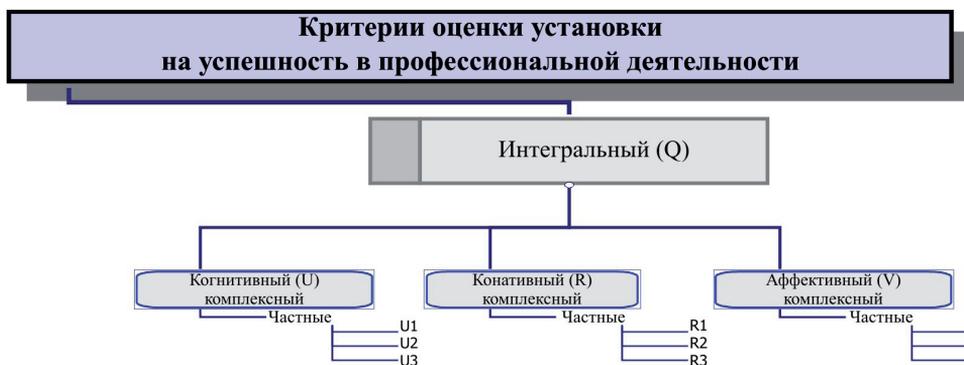


Рис. 2. Критерии формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности

Интегральный критерий ($Q_{инт}$), оценивает: системную целостность установки личности на успешность; интериоризированность социально и личностно-значимой направленности поведения на успешность; интернализацию инструментально-ценностного опыта формирования и развития установки, усвоенных моделей поведения, социальных ценностей.

Комплексные ($U_{ког}$, $R_{кон}$, $V_{афф}$) критерии оценивают сформированность структурных компонентов (когнитивного, конативного, аффективного) поля установки. Комплексный когнитивный критерий обобщает частные критерии структурных образований: когнитивно-мотивационного, когнитивно-волевого и когнитивно-рефлексивного компонентов, оценивает сформированность когнитивного поля установки, т. е. наличие информации или знаний о возможности, необходимости и эффективности мотивированного, рефлексивно-волевого изменения себя, ситуации и социума в плане самопознания, саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации. Это позволяет

прогнозировать поведение субъекта в условиях информационно-познавательной осведомленности, адекватного применения и использования знаний, личностных предпосылок успешности, наличие и следование социально-ценностным ориентирам.

Комплексный конативный критерий обобщает частные критерии структурных образований: конативно-мотивационного, конативно-волевого, конативно-рефлексивного компонентов и оценивает сформированность поля установки, т. е. наличие опыта лично и социально значимой самоактивности при организации деятельности по использованию устойчивых способов создания мотивационно-смысловых конструкторов в рефлексивном самоуправлении и принятии решений. Роль такой оценки выполняют: адекватное применение и использование умений и навыков в новой ситуации, необходимое сочетание индивидуально-типологических и динамических свойств личности, проявление интернально-экстернального локуса контроля, ориентация на социально-значимые ценности.

Комплексный аффективный критерий обобщает частные критерии структурных образований: аффективно-мотивационного, аффективно-волевого, аффективно-рефлексивного компонентов и оценивает сформированность поля установки, т. е. наличие ценностно-психологической ориентации при оценивании себя, ситуации, социума и событий; рефлексивно-эмоционального ценностно-нормативного отношения к «потребному будущему»; отношение субъекта к успешности в форме непосредственного переживания смысла, доминирующих мотивов, осознанного контроля целенаправленной активности, рефлексии выбора способа, приемов конструирования успешности в профессиональной деятельности.

Частные критерии (контролируемые показатели $U_{\text{ког}, k}$, $R_{\text{кон}, k}$, $V_{\text{афф}, k}$, где $k=1, 2, \dots, n$, n – количество признаков в структурных образованиях (конstellациях)), которыми оценивают соответствующие поля установки личности на успешность. Когнитивно-мотивационная констелляция ($U_{\text{ког}, 1}$) оценивает наличие у субъекта информации или знаний о потребности преобразования мотивов в цели развития себя, ситуации и социума; когнитивно-волевая констелляция ($U_{\text{ког}, 2}$) – наличие информации или знаний о возможности волевого управления собой, ситуацией и социумом; когнитивно-рефлексивная констелляция ($U_{\text{ког}, 3}$) – наличие информации или знаний о необходимости рефлексивного анализа себя, ситуации и социума.

Конативно-мотивационная констелляция ($R_{\text{кон}, 1}$) оценивает наличие опыта деятельности по преобразованию мотивов в цели развития себя, ситуации и социума; конативно-волевая констелляция ($U_{\text{ког}, 2}$) – опыт волевого управления собой, ситуацией и социумом; конативно-рефлексивная констелляция ($R_{\text{кон}, 3}$) – опыт рефлексивного анализа себя, ситуации и социума.

Аффективно-мотивационная констелляция ($V_{\text{афф}, 1}$) – оценивает эмоционально-мотивационное отношение к себе, ситуации и социуму; аффектив-

но-волевая констелляция ($V_{\text{афф},2}$) – эмоционально-волевое отношение к себе, ситуации и социуму; аффективно-рефлексивная констелляция ($V_{\text{афф},3}$) – эмоционально-рефлексивное отношение к себе, ситуации и социуму.

Выявленная иерархия критериев и их содержание позволяет проследить динамику измеряемого признака «во времени и пространстве» [7, с. 115] у людей с динамическим, статическим, переменным характером установки.

Итак, в представленной работе, заявлена попытка рассмотрения психологической сущности нового вида единой установки - установки личности на успешность в профессиональной деятельности, как открытого, системного, структурно-устойчивого психологического образования, которое актуализирует, инициирует, координирует, целенаправленную активность субъекта и обеспечивает ему состояние психологического благополучия, удовлетворенности собой, результатами своей деятельности.

Библиографический список

1. **Андреев, Г. М.** Психология социального познания [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 238 с.
2. **Асмолов, А. Г.** Культурно историческая психология и конструирование миров [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
3. **Белинская, Е. П.** Социальная психология личности [Текст]: учеб. пособие для вузов / Е. П. Белинская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
4. **Выготский, Л. С.** Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1960. – 500 с.
5. **Горбатков, А. А.** К проблеме структуры установки [Текст] / А. А. Горбатков // Прикладная психология. – 2002. – № 3. – С. 72–77.
6. **Девяткин, А. А.** Психология социальной установки. Экологическая концепция социальной установки [Текст]: монография. / А. А. Девяткин. – Калининград: КГУ, 1996. – 424 с.
7. **Исаев, Е. И.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. И. Исаев. – Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
8. **Козелецкий, Ю.** Психологическая теория решений [Текст] / Ю. Козелецкий. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
9. **Левин, К.** Динамическая психология: Избранные труды; Под ред. Д. А. Леонтьева / К. Левин. - М.: Смысл, 2001. - 527 с.
10. **Норакидзе, В. Г.** Темперамент личности и фиксированная установка [Текст] // Экспериментальные исследования установки / В. Г. Норакидзе. – Тбилиси: Мецниерба, 1958. – Т. 1. – С. 347–355.
11. **Пономаренко, Т. И.** Установка как фактор формирования стратегии поведения [Текст] / Т. И. Пономаренко. – дис. ...канд. психол. наук. – Новосибирск, 1999. – 158 с.

12. **Прангишвили, А. С.** Исследования по психологии установки [Текст] / А. С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. – 285 с.
13. **Узнадзе, Д. Н.** Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
14. **Фестингер, Л.** Когда пророчество не исполняется: практикум по социальной психологии [Текст]: пер. с англ. / Л. Фестингер. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
15. **Юнг, К. Г.** Психологические типы [Текст]: / Пер. с нем / К. Г. Юнг. – М.: Университетская книга; ООО фирма Издательство АСТ, 1998. – 720 с.
16. **McGuire, W. J.** The nature of attitudes and attitude change // Handbook of Social Psychology / G. Lindzey and E. Aronson (eds). 2nd ed. Reading, MA: Addison-Westley, 1969. vol. 3. P. 136–314
17. **Osgood, C. E., Suci, G. Y., Tannenbaum, P. H.** The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1957

УДК 88.8

А. П. Арышева, З. В. Хохрина

ВЛИЯНИЕ СХЕМЫ ТЕЛА НА ПРИНЯТИЕ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕЙ ТЕЛЕСНОСТИ КАК ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юношеский возраст ставит перед человеком задачу на формирование осознанной системы «Я-мир». Не осознанная целостность распадается и на определенном этапе телесность становится связующим звеном между «Я» и «Миром». Однако такая целостность не в состоянии самостоятельно и плодотворно взаимодействовать с окружающим миром. Целостность становится осознанна и переживается как ценность, когда она является результатом внутренней работы. Такая работа начинается в подростковом возрасте и может длиться в той или иной степени всю жизнь [2].

Внутриличностный конфликт «душа-тело» выражается в диаметрально противоположных вариантах: либо в неприятии телесности, ее игнорировании, либо в преувеличенном к ней внимании. Но в том и другом случае тело воспринимается как объект оценивания, как средство, мешающее или помогающее достичь цели. Чем выше уровень духовного развития юноши, чем богаче переживания его души с одной стороны, тем более мощный мышечный панцирь образуется. Тело может начать восприниматься как корка [7].

Для формирования самоидентичности необходимо преодоление дуализма души и тела, осознание собственной телесности, ее принятие. От того, каким образом в результате будет построена система «душа – тело – мир» зависит

успешность формирования самоидентичности. Тело – корка из жестко-разделяющей границы между Я и миром должно превратиться в живое, соединяющее, чувствующее (Т. С. Леви, В. Н. Зинченко, Е. Э. Газарова).

Процессы осознания и формирования отношения к внешним и внутренним компонентам образа тела имеют свою логику. Осознание внешних компонентов образа тела происходит в процессе взаимоприкосновения собственного тела и тела другого, соотнесения видимого собственного образа с эталонным, и тело выступает как объект оценивания: хорошее-плохое, красивое-некрасивое, устраивает-неустраивает, привлекательно-непривлекательно и т. п. [6].

В процессе развития кроме возможности смотреть на себя со стороны, появляется возможность чувствовать себя изнутри, углубляется контакт с самим собой, увеличивается осознаваемое внутреннее пространство. Отношение к себе и к своей собственной телесности становится менее объектным. Отношение становится субъектным, когда человек позволяет себе быть самим собой, принимая себя во всем многообразии с достоинствами и недостатками. Такое отношение свидетельствует о расширении сознания и увеличении его реалистичности.

Осознание внутренних компонентов происходит в результате расширения интерцептивного восприятия. Поскольку в нашей культуре принято игнорировать внутреннее восприятие, то к юношескому возрасту внутренние компоненты образа тела практически не осознаются [6].

Схема тела является не аналогом Я на уровне организма, а полноценным, устойчивым «блоком» или подструктурой Я-концепции. В качестве доказательства А. А. Налчаджян приводит, в частности, данные некоторых патологий. Так, патологические изменения схемы тела наблюдаются при деперсонализации, которая является более широким патологическим синдромом и включает в себя, в качестве частного случая или аспекта анозогнозии. И наоборот, поскольку схема тела входит в общую структуру Я-концепции, ее нарушения не бывают полностью изолированными. Было замечено, что явления отчуждения собственного тела, потеря наглядности восприятия и представлений сопровождаются тонким снижением «чувства Я». В частности, Р.Мейли приводит данные, согласно которым удовлетворенность физическим обликом имеет высокую корреляцию с удовлетворенностью своими психическими качествами [1].

Также, в случаях, когда у человека сформировалась неадекватная схема тела: ясно осознается какой-либо физический недостаток или образ тела, который фрустрирует личность, могут разворачиваться процессы компенсации и сверхкомпенсации. У одних людей преобладающей адаптивной стратегией становится агрессивность, одновременно у них развиваются такие черты характера, как мнительность и пессимистичность. Человеку кажется, что из-за его физического недостатка окружающие плохо относятся к нему

или не принимают его всерьез: он становится раздражительным и агрессивным, и окружающие действительно начинают не любить его, «подкрепляя» тем самым его первоначальную установку.

Другой вариант состоит в том, что такие люди приспосабливаются к установкам окружающих. Например, к низкорослым многие люди склонны относиться покровительственно, как к «маленьким» не только по росту, но и по возрасту. Но в дальнейшем такой результат приспособления к неоптимальному (неадекватному) восприятию телесности, приводит к вторичным фрустрациям, отсюда – к дальнейшему усилению агрессивных реакций, повышенной реакцией и как следствие не оптимальное адаптивное поведение [3].

Употребление словосочетания «оптимальное восприятие телесности» вместо нормы не случайно, поскольку норма, являясь результатом выстраивания определенной системы ценностей в процессе воспитания далека от оптимальной. Исследование студентов-психологов показало, что в той или иной степени отчуждение от собственного тела, отношение к нему как к инструменту достижения целей чрезвычайно распространено [7]. Человек привыкает обращать внимание на внутреннее тело, прежде всего, когда испытывает боль или другие негативные ощущения (инструментальный уровень принятия телесности). Вместе с тем, способность чувствовать изнутри свое тело (содержательный уровень присвоения телесности), свои движения, отношение к своему телу как к телесности является необходимым условием переживания радости, энергонаполненности, стремления взаимодействовать с реальным миром здесь и теперь. В свою очередь переживание энергонаполненности и радости можно рассматривать, по мнению Т. С. Леви, как один из критериев внутриличностной целостности [3].

Расширение осознания и оптимизация отношения к собственной телесности (содержательно-инструментальный уровень принятия телесности) позволяет приобрести состояния внутреннего комфорта, когда человеку приятно и спокойно быть внутри себя.

Все вышесказанное подводит нас к гипотезе работы: схема тела является фактором инструментально-содержательного принятия человеком своей телесности. Для диагностики этих конструктов были использованы методики:

1. Тестирование схемы тела по М. Фельденкрайзу.
2. Модифицированная методика М. Куна «Кто Я?» – «Мое тело...».

Выборку составили 158 юношей и девушек, в возрасте от 19 до 23 лет.

Анализ результатов по этой методике М. Фельденкрайза, позволил нам выделить три группы испытуемых: с адекватной, положительной отрицательной схемой тела. В группе с адекватной схемой тела оказалось 48 испытуемых (30% от всей группы испытуемых), в группе с отрицательной схемой тела – 50 испытуемых (32%), в группе с положительной схемой

тела – 61 испытуемый (38%). Далее мы проанализировали результаты внутри каждой из групп и определили разницу между средними реального размера и средними субъективных размеров всех измеряемых частей тела (см. таблицу. 1).

Как видно из нижеприведенной таблицы в группе с положительной схемой тела наиболее преувеличенны размеры ног (+18см), размеры рук и плечей (по +13см соответственно), длина позвоночника (+9см), ширина таза (+8см). Таким образом, мы видим, что юноши в данной группе видят себя выше (показатель ног и позвоночника), шире (показатель плечей и таза), т. е. занимающие больше физического пространства, чем есть на самом деле. В группе с отрицательной схемой тела мы наблюдаем акценты тех же показателей, что и в группе с положительной схемой тела: уменьшенный размер ног (-10см), размер рук (-8 и -7см), позвоночник (-8) и уменьшенная ширина таза (-6см).

Таблица 1

Разница между реальным и субъективным размером части тела, по методике Фельденкрайза (в средних значениях)

Схема тела	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Положительная	18	18	8	3	9	4	13	13	13	0	2
Отрицательная	-10	-10	-6	1	-7	-3	-8	-7	-4	-3	-1
Адекватная	2	3	3	2	3	0	4	0	6	0	1

Остальные размеры преуменьшены незначительно. Таким образом, можно заключить, что юноши в данной группе субъективно считают себя физически меньше, чем они есть в реальности. В группе с адекватной схемой тела мы можем увидеть преувеличенный размер плечей (+6), остальные размеры находятся в пределах адекватной разницы между субъективным представлением и реальным размером тела.

Далее мы приступили к анализу данных по методике «Каково мое тело?». В первую очередь мы подсчитали среднее количество содержательных и инструментальных высказываний при описании своего тела, внутри групп с разной схемой тела (см. табл. 2).

Таблица 2

Количество использованных высказываний при описании тела в разных группах испытуемых (в средних)

Схема тела	содержательные	инструментальные
Положительная	6,9	2,8
Отрицательная	3	6,3
Адекватная	5	5,3

Так в группе с положительной схемой мы видим, что содержательных понятий, использованных при описании своего тела больше, чем инструментальных понятий (6,9 и 2,8 соответственно). В группе испытуемых с отрицательной схемой тела мы наблюдаем диаметрально противоположную ситуацию. Преобладание инструментальных высказываний над содержательными высказываниями (в среднем на 3), указывает на ориентированность юношей и девушек в данной группе на внешнюю атрибутику тела, свою внешность. В группе с адекватной схемой тела мы видим, что содержательные и инструментальные высказывания применяются испытуемыми данной группы с одинаковой частотой (5 и 5,3, соответственно). Мы полагаем, что это служит показателем ориентированности испытуемых, как к внешним атрибутам тела, так и ориентацию на внутренние переживания своего тела.

Для статистической проверки данных мы применили Н-критерий Крускала-Уоллиса [5]. Данный критерий предназначен для оценки различий одновременно между несколькими группами по уровню какого либо признака. Эту работу мы начали со сравнения реального и субъективного размеров, по методике М. Фельденкрайза. После всех необходимых математических действий мы обобщили результаты и свели их в ниже следующую таблицу 3

Как следует из таблицы 3 в группе с положительной схемой тела статистически значимые различия обнаружались по таким параметрам как: «ноги», «руки», «позвоночник», «плечи», «ширина таза» уровень достоверности составляет $p=0,05$ и $p=0,01$. Остальные пары сравнения статистически значимых различий не достигают.

В группе с отрицательной схемой тела статистические различия обнаружались по следующим параметрам: «ноги», «руки», «позвоночник», «плечи», уровень достоверности составляет $p=0,05$ и $p=0,01$. Остальные пары сравнения статистически значимых различий не достигают.

Таблица 3

Показатель Н-критерия при сравнении реального и субъективного размера по методике М. Фельденкрайза

положительная конституциональная репрезентация	Параметр	Н	р	отрицательная конституциональная репрезентация	Параметр	Н	р	адекватная конституциональная репрезентация	Параметр	Н	р
	1	2,3	0,05		1	1,4	0,01		1	5,6	-
2	2,4	0,05	2	1,4	0,01	2	4,3	-			
3	1,4	0,01	3	6,7	-	3	7,3	-			
4	6,2	-	4	7,3	-	4	8,2	-			
5	1,3	0,01	5	2,4	0,05	5	3,7	-			
6	2,7	0,05	6	6,7	-	6	4,5	-			
7	1,5	0,01	7	1,7	0,01	7	6,1	-			
8	2,6	0,05	8	1,9	0,01	8	5,2	-			
9	5,7	-	9	2,1	0,05	9	2,4	0,05			
10	6,4	-	10	6,7	-	10	5,7	-			
11	4,9	-	11	5,2	-	11	3,9	-			

В группе с адекватной схемой тела статистически значимый результат мы получили только для параметра «плечи», при уровне достоверности 0,05, по остальным парам сравнения значимых различий не обнаружено.

Полученный результат свидетельствует о том, что группы были разделены в соответствии с особенностями схемы тела, т. е. в группах с положительной и отрицательной схемой тела у испытуемых действительно реальный и субъективный размер той или иной части тела расходятся; тогда как в группе с адекватной схемой тела такого расхождения нет.

Далее мы подвергли анализу субъективную оценку размеров частей тела между группами с разной схемой тела. Статистические различия обнаруживаются для таких троек сравнения как: «ноги», «позвоночник», «руки», «плечи», «ширина таза», т. е. группы различаются между собой по уровню данных признаков. Это означает, что в группе с положительной схемой тела юноши и девушки преувеличивают размер перечисленных параметров; соответственно, в группе с отрицательной схемой тела – преуменьшают; при адекватной схеме тела такого расхождения в оценках не наблюдается.

Далее мы сравнили количество инструментальных и содержательных высказываний между группами с разной схемой тела. Результаты математических вычислений представлены в таблице 4. Данные, представленные в таблице 4 свидетельствуют, что в группах с разной схемой тела, используется разное количество инструментальных и содержательных высказываний. Так, в группе с положительной схемой тела диагностируется содержательный уровень принятия телесности, т.е. построение своего телесного образа строится на основании внутренних переживаний и ощущений. В группе с отрицательной схемой тела выявлен инструментальный уровень принятия телесности, т. е. основанием для построения образа своего физического Я являются внешние характеристики тела, его привлекательность с социальной точки зрения. В группе с адекватной схемой тела выявлен инструментально-содержательный уровень принятия телесности, т. е. образ физического Я строится на основании как внешних, так и внутренних характеристик. Это означает, что все аспекты проявления телесности принимаются во внимание и имеют представленность в сознании молодых людей.

Таблица 4

Показатель Н-критерия при сравнении количества инструментальных и содержательных высказываний в разных группах испытуемых

Параметр	Значение Н	Значение р
Инструментальные	2,9	0,05
Содержательные	2,6	0,05

Следовательно, мы можем составить обобщенный телесный и психологический портрет молодых людей из каждой группы.

Молодые люди с положительной схемой тела предположительно обладают высокой коммуникативной активностью, стремлением расширять круг своего общения. При этом наблюдается неуверенность молодых людей в себе, при желании занять большее жизненное пространство. Интерпретируя соотношение показателей «ноги», «позвоночник», «ширина таза» возникает предположение, что у молодых людей из данной группы не хватает доступа к внутренним ресурсам для удержания границ своего пространства, и поэтому высокая коммуникативная активность представляется скорее как компенсаторный механизм по сохранению целостности личности, чем действительная потребность в большом круге социального общения.

Юноши и девушки из группы с отрицательной схемой тела имеют те же акцентированные зоны, что и молодые люди из группы с положительной схемой тела. Отличительной особенностью юношей является субъективное преуменьшение своего жизненного пространства, стремление занять более незаметное положение в кругу общения, что значительно снижает доступ к социальным ресурсам. В то же время молодые люди могут быть охарактеризованы как ответственные люди, но эта ответственность их тяготит (прижимает к земле). Можно отметить, что доступ к внутриличностным ресурсам у молодых людей не имеет явных преград.

Отличительной особенностью молодых людей из группы с адекватной схемой тела является их преувеличенное внимание к сфере своей ответственности, стремление принимать большую ответственность, чем позволяют их актуальные ресурсы. Все остальные диагностируемые зоны не содержат акцентированных черт. Следовательно, можно говорить о психологической целостности личности.

Таким образом, общая гипотеза работы может считаться подтвержденной. В итоге отметим, что принятие своей телесности как внутриличностного образования способствует:

1. Увеличению степени контакта личности с собственным бытийным слоем, дает материал для рефлексии, его осознания, создает условия для изменения всей внутриличностной структуры, дает возможность в большей степени опираться на внутренний мир и быть менее зависимым от внешнего в процессе развития личности.

2. Появлению возможности «остановиться» и отрефлексировать собственную позицию, отношение к той или иной ситуации. Позволяет снять напряжения, появляющегося вследствие стремительности современной жизни, что необходимо для открытия новых, ранее не осознанных ресурсов и направлений личностного развития.

Библиографический список

1. **Киященко, Л. П.** О границах телесности человека [Текст] / Л. П. Киященко // интернет-журнал «Ломоносов». natureWeb.ru

2. **Леви, Т. С.** Психология телесности в ракурсе личного развития [Текст] / Т. С. Леви // http://telesnost.ru/omega/psihologiya/psihologiya_telesnosti_vrakurse_lichnogo_razvitiya.htm
3. **Российская** телесно – ориентированная психотерапия в лицах [Текст] / Редактор – составитель В. Ю. Баскаков. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 208 с.
4. **Свободное** тело [Текст] / Редактор-составитель В. Ю. Баскаков. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001. – 224 с.
5. **Сидоренко, Е. В.** Методы статистической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: РЕЧЬ, 2001. – 350 с.
6. **Телоразум:** рабочая книга [Текст]: Как тело и разум работают вместе. – М.: ООО Изд. Астрель, 2004. – 217 с.
7. **Тхостов, А. Ш.** Психология телесности [Текст] / А. Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.

УДК 88.8

Е. В. Наконечная, З. В. Хохрина

ДИСЦИПЛИНЫ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ КАК ФОРМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Изучение подходов к исследованию профессионального самосознания позволило уточнить, что в процессе профессионального обучения субъект профессионального развития находится в определенном образовательном пространстве, которое обуславливает особенности формирования профессионального самосознания личности (Э. Ф. Зеер, В. А. Иванников, И. В. Вачков, Т. П. Демидова). Решение проблемы профессионального самосознания проводится исследователями в разных вариантах (П. А. Шавир, Е. А. Климов, В. П. Саврасов, А. К. Маркова, Л. Б. Шнейдер). Основные закономерности его развития связаны с уменьшением неопределенности представлений о будущей области профессиональной деятельности, о себе «как о профессионале», с развитием отношения к себе как к потенциальному профессионалу. С другой стороны, развитие профессионального самосознания обусловлено особенностями осваиваемой профессии.

В образовательном пространстве компоненты самосознания приобретают профессиональный оттенок (Т. П. Демидова). Уточняя механизм формирования профессионального самосознания личности, основывающийся на функциональном взаимодействии представлений, составляющих содержание образа профессии, со струк-

турными компонентами «Я-концепции», мы определяем в качестве критериев его развития: закономерности образования элементов «прототипа», определение эталонных параметров и их согласованность с «прототипом», развитие профессионального самосознания посредством определенных форм. В данной статье мы уделим внимание последнему из перечисленных критериев развития профессионального самосознания. Определяя структурные компоненты профессионального самосознания, мы берем за основу те характеристики, которые как таковые рассматривает Е. А. Климов [5, с. 81].

Объединяя составляющие профессионального самосознания в близкие по смыслу блоки, мы получаем следующие группы, относительно которых дифференцируются компоненты специализации: формирование профессиональной позиции, формирование представления о профессии, усвоение норм и особенностей профессионального поведения, представление о соответствии профессиональному эталону, развитие профессиональных качеств и умений, определение зон возможных профессиональных успехов и неудач.

Таким образом, будущий специалист-психолог приобретает не только теоретические знания, определенные практические навыки, он постепенно определяет свое место в системе профессии: формируется профессиональная направленность, представления о сферах применения данной профессии и нормативных требованиях к условиям ее реализации, происходит приобщение к ней, складывается определенная профессиональная позиция.

Каждая профессия характеризуется набором качеств, способностей, обладание которыми позволяет быть успешным специалистом в своей профессиональной деятельности. Профессиональные умения определяют успешность практической деятельности психолога, его способность применять психологические знания к выполнению своих обязанностей. Сформированная система профессиональной подготовки психологов, способствовала созданию профессионального общества психологов, формулированию требований к профессиональной квалификации и опыту специалистов-психологов. В структуру образовательной программы входит множество различных компонентов, но помимо ознакомления со всеми сферами психологического знания студенты обычно выбирают еще и область прикладной психологии, в которой они получают специальную теоретическую и практическую подготовку [7]. В рамках соответствующей специализации психолог должен владеть целым рядом углубленных знаний и практических умений. Наиболее важным вопросом при подготовке специалиста-психолога считается определение его профессиональной компетентности, необходимой для выполнения данной роли. Э. Ф. Зеер констатирует, что «компетентность человека определяют его знания, умения и опыт, а способность мобилизовывать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности» [2, с. 49].

Формирование этих способностей необходимо реализовать в учебном процессе при освоении учебных дисциплин. Реализация развивающей функции образования, подчеркивает Э. Ф. Зеер, возможна и на уровне учебных предметов общепсихологического, общегуманитарного и общепрофессионального плана, но наибольшим развивающим потенциалом обладают интегративные учебные дисциплины, которые в большей мере позволяют включать в содержание образования практико-ориентированный учебный материал, а также предшествующий субъективный опыт обучаемых. В качестве таких интегративных дисциплин могут выступать дисциплины, представляющие в образовательном процессе специализацию [2]. Рассматривая пример подготовки нейропсихологов в МГУ, В. А. Иванников указывает, что специальная профессиональная подготовка в избранной сфере психологической науки или практики должна быть такой же фундаментальной, как общенаучная и общепрофессиональная. Главное место в ней должна занимать основная дисциплина по специализации. Например, для психологов, занятых в управлении, важны спецкурсы по мышлению, мотивации и личности, для консультанта по семейным проблемам – спецкурсы по личности и индивидуальным различиям, сознанию и самосознанию, уровню притязаний и эмоциональным процессам и т. п. [3, с. 50–51].

В целом дисциплины специализации позволяют представить такие составляющие, которые способствуют саморазвитию, самореализации, субъективированному познанию (Л. Б. Шнейдер), т. е. которые направлены на формирование субъективной, активной позиции в профессиональном развитии, что является важным критерием успешного освоения профессии. Субъективированное познание способствует формированию отношения к будущей профессиональной деятельности, выстраиванию модели профессионального поведения, развитию профессиональной составляющей «Я-концепции» [8, с. 349].

В образовательном процессе должны быть представлены все компоненты профессионального самосознания, через определенные формы, в том числе через ситуации, которые способствуют апробированию полученных знаний, закреплению опыта и реализации новообразований. Дисциплины специализации представляют собой одну из форм репрезентации содержания профессионального самосознания, так как они представляют собой систему спецкурсов, важных для каждой специализации (В. А. Иванников), они относятся к «интегративным учебным дисциплинам», обладающим наибольшим развивающим потенциалом (Э. Ф. Зеер) и способствуют самореализации (Б. В. Кайгородов).

Таким образом, дисциплины специализации раскрывают содержание и активизируют процесс развития профессионального самосознания в целом. Репрезентация компонентов специализации может выступать критерием развития профессионального самосознания личности. Для выявления

ния закономерностей развития профессионального самосознания, обусловленных специализацией, были использованы ранговая решетка (Ф. Салмон, Д. Баннистер) и репертуарный тест ситуационных возможностей (Дж. Келли) [5].

Расчет показателей ранговой решетки позволяет оценить в какой степени каждый элемент способствует развитию профессионального самосознания, и выделить основные из их числа. В нашем исследовании были использованы в качестве элементов разного рода учебные ситуации. Были представлены те ситуации, которые позволяют реализовать, проявить себя, апробировать информацию, закрепить теоретический материал, получить опыт, обратную связь. Соответственно список элементов представлен следующим набором учебных ситуаций:

1. Применяю методы и средства психологии для решения сложных жизненных ситуаций;
2. Участвую в обсуждении теоретических вопросов;
3. Разрабатываю и провожу тренинги;
4. Обсуждаю вопросы с психологом, практикующим в данной области;
5. Анализирую данные исследований;
6. Наблюдаю за работой специалиста;
7. Участвуя в дискуссиях, могу обосновать точку зрения, опираясь на теоретические знания;
8. Организую групповую работу, руковожу людьми;
9. Знакомлюсь со спецификой деятельности на практике;
10. Оказываю психологическую помощь;
11. Анализирую поведенческие реакции других;
12. Участвую в тренингах;
13. Изучаю отраслевые дисциплины;
14. Прохожу практику в той области, в которой планирую работать;
15. Когда в рамках дисциплины демонстрируют прикладные аспекты.

«Репертуарный тест ситуационных возможностей» Дж. Келли позволяет определить репрезентируют ли дисциплины специализации компоненты профессионального самосознания. При работе с решеткой этого типа испытуемый устанавливает связь между двумя параметрами. Для этого вниманию испытуемого предлагаются два списка. В нашем исследовании в список ситуаций были включены разные профессионально важные качества, умения, навыки, ситуации обеспечивающие знакомство с профессионально значимой информацией, спецификой деятельности, формирование профессиональной позиции, поведения. Также перечень был дополнен характеристиками общего плана, сюда включены личностные особенности, качества, умения характеризующие развитие других сфер личности, непосредственно не относящиеся к профессиональным составляющим. Репертуарный список был представлен перечнем дисциплин, которые были изучены студентами в период обучения.

В перечне был представлен обобщенный список пройденных дисциплин и дисциплины специализации.

Проанализируем, как происходит развитие профессионального самосознания у студентов-психологов, специализирующихся в двух разных направлениях – группа психологов со специализацией «психологическое консультирование» и группа психологов со специализацией «психология управления» на начальном этапе ее освоения.

Первоначально рассмотрим особенности и приоритетные направления в развитии профессионального самосознания. Полученные данные в группе со специализацией «психология управления» представлены в таблице 1 (нумерация учебных ситуаций в таблице соответствует набору ситуаций, представленных при описании ранговой решетки).

Формирование профессионального поведения в этой группе опосредовано не только развитием профессионально важных умений и качеств, также важным моментом выступает усвоение нормативных требований, предъявляемых профессией. В свою очередь, участие в практических ситуациях способствует этому. Таким образом, в группе со специализацией «психология управления» в образовательном процессе через практические ситуации должны быть представлены нормативные требования к данной области деятельности, что будет запускать процесс их усвоения. Важно также подчеркнуть еще одну особенность, характерную для этой группы: что не только учебные практические ситуации этому способствуют, не менее важен для профессионального развития опыт применения методов психологии для решения жизненных ситуаций.

Таблица 1

Сравнительная характеристика проявления компонентов профессионального самосознания в различных учебных ситуациях в группе со специализацией «психология управления»

Пары Конструктов	r^2 *100	Учебные ситуации														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1–1	100	16	10	12	12	12	13	17	11	16	13	14	12	12	13	9
2–1	83	10	8	11	10	11	15	8	8	18	11	8	9	13	13	10
3–1	88	12	9	13	15	9	13	10	11	16	9	9	10	11	12	10
4–1	90	21	8	12	13	8	13	11	11	13	12	11	10	9	17	9
5–1	85	11	7	12	14	9	12	8	10	14	10	11	13	10	13	11
6–1	85	13	8	11	12	11	12	10	12	12	9	9	16	8	13	10
Показатели степени проявления		83	50	71	76	60	78	64	63	89	64	62	70	63	81	59
Ранги показателей		2	15	6	5	13	4	8,5	10,5	1	8,5	12	7	10,5	3	14

Следовательно, практические ситуации, представленные в учебном процессе, должны быть максимально приближены к реальным жизненным ситуациям, что позволит в последующем самостоятельно и более эффективно реализовывать накопленные умения. При этом для формирования профессиональных умений в данной группе самый значимый компонент специализации – участие в обсуждении теоретических вопросов. Весь описанный механизм развития применим к объяснению того, как происходит приобщение к профессиональной общности, об этом свидетельствуют однотипные ранговые позиции основных компонентов специализации (табл. 1).

Далее проанализируем закономерности, характеризующие группу со специализацией «психологическое консультирование». Приведем полученные данные в табл. 2 (нумерация учебных ситуаций в таблице соответствует набору ситуаций, представленных при описании ранговой решетки).

Таблица 2

Сравнительная характеристика проявления компонентов профессионального самосознания в различных учебных ситуациях в группе со специализацией «психологическое консультирование»

Пары конструктов	r ² *100	Учебные ситуации														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1–1	100	17	10	19	13	11	11	13	10	23	13	13	11	9	16	11
2–1	85	10	8	11	13	9	15	10	9	21	9	10	9	10	19	10
3–1	88	14	9	13	18	11	13	9	9	19	10	9	10	9	13	10
4–1	85	14	10	16	13	14	9	12	11	12	16	10	10	7	10	7
5–1	92	17	9	20	11	12	9	12	11	12	13	14	11	8	13	10
6–1	79	18	7	15	13	13	11	10	11	10	10	8	11	7	9	8
Показатели степени проявления		90	53	94	81	70	68	66	61	97	71	64	62	50	80	56
Ранги показателей		3	14	2	4	7	8	9	12	1	6	10	11	15	5	13

Отличительной особенностью этой группы является выделение компонентов, с одной стороны, увеличивающих возможность получить опыт в практических ситуациях (разрабатываю и провожу тренинги), с другой стороны – появляется не фигурирующий в группе со специализацией «психология управления» компонент «обсуждение профессиональных вопросов с психологом». Более того, именно этот компонент опосредует развитие профессионально значимых умений и качеств. Таким образом, не только участие в практических занятиях способствует профессиональному развитию в группе со специализацией «психологическое консультирование», для них

выступает как основной момент обсуждения со специалистом вопросов, которые позволяют вычлениить специфику профессиональной деятельности и определить реальные требования, предъявляемые со стороны профессии.

Таким образом, представленные ключевые составляющие профессионального самосознания в группах со специализацией «психологическое консультирование» и «психология управления» однотипны, но их иерархия отличается. Так в группе со специализацией «психология управления» ведущая тенденция развития профессионального самосознания – это усвоение норм профессиональной деятельности, а для группы со специализацией «психологическое консультирование» – формирование внутренней профессиональной позиции. Другой отличительной особенностью является то, что разные компоненты специализации опосредуют развитие этих составляющих.

Далее проанализируем, репрезентируют ли дисциплины специализации компоненты профессионального самосознания. На начальном этапе освоения специализации компоненты, составляющие содержание профессионального самосознания, представлены в полной мере, как посредством дисциплин специализации, так и посредством общепрофессиональных дисциплин. При этом следует отметить, что данные дисциплины преимущественно определяют развитие отдельных качеств и умений.

В группе со специализацией «психология управления» на начальном этапе освоения специализации развитие профессионального самосознания опосредовано разными дисциплинами, среди основных следует выделить такие дисциплины, как «Психодиагностика», «Психология личности» и «Методы активного социально-психологического обучения». На формирование представлений о профессии влияют такие дисциплины как «Психодиагностика» и «Управление персоналом», и как следствие происходит формирование когнитивного компонента профессионального самосознания. Освоение профессиональной этики студенты связывают с дисциплиной «Этика деловых отношений», а формирование стиля профессионального поведения, т. е. поведенческого компонента профессионального самосознания обусловлено изучением дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» и «Психология личности». Такое сочетание разных по направленности дисциплин, как практических, так и преимущественно теоретических, обеспечивают развитие профессионально значимых качеств и умений. Развитие эмоционального компонента профессионального самосознания обусловлено изучением «Психодиагностики», «Психологии личности», «Конфликтологии», «Методов активного социально-психологического обучения» и «Экспериментальной психологии».

В группе со специализацией «психологическое консультирование» на начальном этапе освоения специализации формирование профессиональной позиции опосредованно изучением дисциплины «Психология личности», а

формирование представлений о профессии изучением дисциплины «Педагогическая психология». Усвоение особенностей и норм поведения обусловлено изучением «Психологии личности» и «Этики деловых отношений», а формирование профессионального стиля, развитие профессионально значимых качеств, умений – «Историей психологии». В совокупности эти три указанные дисциплины опосредуют развитие поведенческого компонента профессионального самосознания. Развитие эмоционального компонента профессионального самосознания происходит при изучении «Психотерапии», «Специальной психологии», «Психодиагностики» и «Экспериментальной психологии», при этом первые две дисциплины позволяют реализовать возможность сравнения себя с профессиональным эталоном.

Характеризуя в целом влияние дисциплин на развитие профессиональных качеств и умений в целом можно отметить, что в группе со специализацией «психологическое консультирование» в рамках дисциплин «Психотерапия» и «Специальная психология развивается умение вести консультацию. Дисциплины «Психологии личности» и «Методов активного социально-психологического обучения» опосредуют развитие умения слушать и вербальных способностей. «Педагогическая психология» способствует накоплению опыта практической работы, развивает вербальные способности. В группе со специализацией «психология управления» в рамках дисциплины «Экспериментальная психология и «Психодиагностика» происходит развитие умений анализировать психологические данные. Дисциплина «Педагогическая психология» обуславливает развитие вербальных способностей, а «Конфликтология» и «Методы активного социально-психологического обучения» – способствуют освоению умений управлять своими эмоциями, развитию вербальных способностей.

Библиографический список

1. **Демидова, Т. П.** Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях [Текст]: учеб. пособие / Т. П. Демидова. – М.: Издательство Московского социально-психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 112 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. **Иванников, В. А.** Проблемы подготовки психологов [Текст] / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 48–52.
4. **Кайгородов, Б. В.** Психологические особенности самопонимания в юношеском возрасте [Текст] / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 155–166.
5. **Климов, Е. А.** Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2003. – 456 с.

6. **Франселла, Ф.** Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам [Текст] / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 227 с.

7. **Шмелева, И. А.** Введение в профессию. Психология: учеб. пособие [Текст] / И. А. Шмелева. – СПб.: Питер, 2007. – 253 с.

8. **Шнейдер, Л. Б.** Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг [Текст]: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

УДК: 316.6

В. Б. Никишина, В. П. Глушкова

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СКЛОННОСТЕЙ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Изучению проблемы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью в последние десятилетия придается особое значение в зарубежной и отечественной психологии [12; 13]. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) представляет собой распространенную форму хронических нейроповеденческих расстройств детского возраста [3].

В современных классификационных системах МКБ-10 и DSM-4 представлены категориальные критерии синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. В DSM-4 применяются термины “синдром дефицита внимания” и “синдром дефицита внимания с гиперактивностью”, обозначающие наиболее частые нарушения поведения у детей. В МКБ-10 рассмотрены эмоциональные расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте (F90-F98). F90 – “нарушение активности и внимания”, “дефицит внимания с гиперактивностью”, “синдром дефицита внимания с гиперактивностью”. В отечественной классификации СДВГ рассматривается в рамках эмоционально-волевых нарушений. СДВГ является нарушением с высокой степенью распространенности – 8–12% [1].

Проявления СДВГ могут быть распределены по четырем основным группам симптомов: нарушения внимания, признаки импульсивности и гиперактивности, симптомы статиколокомоторной недостаточности, социальная дезадаптация. СДВГ проявляется в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка, а также отражается на поведенческих особенностях личности [2; 8].

Младший подростковый возраст является периодом симптоматической перестройки, в результате которой симптомы СДВГ значительно сглаживаются: практически исчезает гиперактивность, при этом сохраняются импульсивность и нарушения внимания с усилением поведенческих нарушений (деструктивность поведения): агрессивность по отношению к окружающим, трудности во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшается учебная успеваемость. Социальная значимость проблемы исследования реализации склонностей к отклоняющемуся поведению у подростков с СДВГ определяется тем, что подростки с СДВГ входят в группу риска по совершению антисоциальных действий и правонарушений, развитию алкоголизма и наркоманий.

В связи с этим целесообразно рассмотреть специфику реализации склонностей к отклоняющемуся поведению у подростков с проявлениями СДВГ и нормальным развитием в возрасте (10 и 11–12 лет). У подростков с СДВГ в общении со сверстниками проявляется чрезмерно выраженная конформность, то есть склонность к добровольному сознательному (произвольному) изменению своих ожидаемых реакций для сближения с реакцией окружающих вследствие признания их большей правоты. В связи с этим они легко поддаются не всегда благоприятному влиянию. Таким образом, может формироваться вполне определённая, внутренне мотивированная предрасположенность к отклоняющемуся поведению. Под отклоняющимся поведением рассматривается поведение, не соответствующее нормам, принятым обществом [6].

Отклоняющееся поведение подростков представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов и условий, а также психологических причин, в число которых входят семейные условия, условия школьной образовательной среды. В используемых отечественных классификациях выделяются следующие формы отклоняющегося поведения: антидисциплинарное, антисоциальное и аутоагрессивное. Все названные формы связываются с агрессией. Отклоняющееся поведение имеет разную направленность: пассивные реакции протеста (в зарубежной литературе это симптоматика «оппозиционного поведения») не означают асоциальной направленности, тогда как угрожающие другим и деструктивные действия подростка могут свидетельствовать об асоциальной направленности его поведения. Стойкость, глубина и направленность отклоняющегося поведения позволяют говорить о синдроме поведенческих расстройств (в классификации ДСМ-4) – делинквентном поведении. Подростки с таким поведением входят в «группу риска». У подростков с СДВГ могут проявляться склонности к преодолению норм и правил, к агрессии и насилию, к делинквентному и саморазрушающему поведению. В связи с этим поведение может приобретать антиобщественный

характер и отражать активную деструктивную направленность, представляющей угрозу другим людям [4].

Целью данного исследования является изучение склонностей к отклоняющемуся поведению у подростков с проявлениями СДВГ (11–12 лет). Исследование проводилось на базе Муниципальных общеобразовательных учреждений г. Курска. Экспериментальную группу составили 50 подростков, имеющих проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности, диагностируемых с помощью специальной методики (показатель $K \leq 0,87$, точность по тесту Тулуз-Пьерона. Соответственно в контрольную группу вошли 50 подростков с нормальным типом психического развития. Исследование проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности осуществлялось с использованием следующих методик: специальная схема ПМПК [7], в которую включены: методика диагностики концентрации и устойчивости внимания (таблицы Шульте); методики диагностики механического и опосредованного запоминания (заучивание 10 слов, «Пиктограмма»); нейропсихологические пробы на исследование двигательной функции (реципрокная координация, графическая проба, праксис позы), на исследование зрительной функции (зрительная память и зрительный гнозис), тест Тулуз-Пьерона [11]. Исследование склонностей к отклоняющемуся поведению осуществлялось с помощью методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению – СОП (А. Н. Орел) [9]. Статистическая обработка осуществлялась с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни – U.

В ходе исследования реализации склонностей к отклоняющемуся поведению были получены следующие результаты. Показатели средних тенденций при исследовании склонностей к отклоняющемуся поведению по методике СОП (А. Н. Орел) в группах испытуемых составили: по шкале преодоление норм и правил у подростков с проявлениями СДВГ ($20,8 \pm 0,018$), у подростков с нормальным развитием ($18,5 \pm 0,01$); по шкале аддиктивное поведение у подростков с проявлениями СДВГ ($32,8 \pm 0,031$), у подростков с нормальным развитием ($21,8 \pm 0,013$); по шкале самоповреждающее поведение у подростков с СДВГ ($32,8 \pm 0,283$), у подростков с нормальным типом развития ($22,8 \pm 0,283$); по шкале агрессия и насилие у подростков с проявлениями СДВГ ($42,8 \pm 0,283$), у подростков с нормальным развитием ($19,5 \pm 0,001$); по шкале волевого контроля у подростков с СДВГ ($12,8 \pm 0,283$), у подростков с нормальным типом развития ($25,8 \pm 0,283$); по шкале делинквентное поведение у подростков с проявлениями СДВГ ($42,1 \pm 0,034$), у подростков с нормальным развитием ($22 \pm 0,01$).

Для выявления различий в уровне исследуемого признака (склонности к отклоняющемуся поведению) использовался U-критерий Манна-Уитни (см. таблица).

Результаты значимости различий показателей склонностей к отклоняющемуся поведению у подростков с различными типами развития ($\alpha=0,05$) по критерию Манна-Уитни – U.

Тип развития	Преодоление норм и правил		Аддиктивное поведение		Самоповреждающее поведение		Агрессия и насилие		Волевой контроль		Делинквентность		U _{кр}
	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	
СДВГ	37,9		57,84		38,86		58,5		65,36		60,6		1010
Норма	53	245,5*	42	125*	37	1136*	54	805*	55	241*	43	23*	

Получены высокие показатели по следующим шкалам: преодоление норм и правил (тенденция «нарушать спокойствие», искать трудности и противопоставлять собственные нормы и ценности групповым), аддиктивное, самоповреждающее поведение (уход от реальности посредством изменения своего психического состояния), агрессия и насилие (склонность решать проблемы посредством насилия), делинквентность («делинквентный потенциал», который при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка), слабый волевой контроль (неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, склонность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении) у подростков с проявлениями СДВГ.

В отличие от них у подростков с нормальным типом развития получены низкие значения по вышеперечисленным шкалам. Полученные результаты еще раз подчеркивают тот факт, что у подростков с СДВГ симптомы гиперактивности сглаживаются, а на первый план выступают поведенческие нарушения. Об этом свидетельствуют высокие показатели склонностей к отклоняющемуся поведению (преодоление норм и правил, аддиктивное и самоповреждающее поведение, агрессия и насилие, делинквентность, слабый волевой контроль).

При определенных неблагоприятных обстоятельствах (неблагополучие в семье, неуспеваемость в школе, конфликтные отношения с родителями и сверстниками) склонности к отклоняющемуся поведению могут реализоваться в конкретном негативном поведении подростков с проявлениями СДВГ. Поведение может приобрести антисоциальную направленность и проявиться широким спектром нарушений: несамостоятельность, преобладание в мотивационной сфере игровых интересов, стремление к удовольствию, что нередко приобретает характер основной мотивации, трудности

в выполнении прогностических функций, прогнозировании результатов своего поведения и поступков, незрелость чувства долга и ответственности, не умение подчинять свое поведение требованиям ситуации, неспособность к волевому контролю и преодолению трудностей. У подростков данной категории основным источником внутренней мотивации выступает спонтанная активность в силу эмоционально – личностной незрелости (инфантилизма), в отличие от подростков с нормальным типом развития, у которых данный процесс обеспечивается за счёт личностной активности.

В связи с этим в качестве личностного ресурса целесообразно рассматривать личностную активность подростка. Можно предположить, что в результате направленных психокоррекционных воздействий произойдёт повышение адекватности планирования и реализации собственного поведения, снижение его деструктивности у подростков с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

Библиографический список

1. **Белоусов, Ю. Б.** Синдром дефицита внимания и гиперактивности. www.vnimanie.org. – 2006.
2. **Бадалян, Л. О.** Синдромы дефицита внимания у детей [Текст] / Л. О. Бадалян, Н. Н. Заваденко, Т. Ю. Успенская / Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 3. – С. 74–90.
3. **Заваденко, Н. Н.** Гиперактивность с дефицитом внимания [Текст]: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева. // Дефектология. – 2003. – № 6.
4. **Корнилова, Т. В.** Влияние нарушений социальной экологии (как условий жизни) на психологические особенности подростков [Текст] / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, Е. Л. Григоренко. // Вестн. Моск. ун-та. – Сер.14. – 2002. – № 1. – С. 3–15.
5. **Кучма, В. Р.** Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / В. Р. Кучма, И. П. Брызгунов // Детская патопсихология [Текст]: Хрестоматия / Сост. Н. Л. Белополюская. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 351 с.
6. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности. [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
7. **Семаго, Н. Я.** Проблемные дети [Текст]: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003. – 208 с.
8. **Уэндер, П. Шейдер, Р.** Синдром нарушения внимания с гиперактивностью [Текст]: / П. Уэндер, Р. Шейдер. Пер. с англ. – М.: Практика, 1998. – С. 222–237.
9. **Фетискин, Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
10. **Халецкая, О. В.** Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. [Текст] / О. В. Халецкая, В. Д. Трошин. журн. неврол. и психиатрии им. Корсакова. 1988. – Т. 98. – № 9. – С. 4–11.

11. **Ясюкова, Л. А.** Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. [Текст] / Л. А. Ясюкова. Методическое руководство. – СПб. ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.
12. **Barkley, R. A.** www.vnimanie.org. – 2006.
13. **Pliszka, S. R.** The use of psychostimulants in the pediatric patients. *Pediatr. Clin. North America*. 1998; 45: P. 1085–1098.

УДК: 316.6

Т. А. Ушакова, В. Б. Никишина

СТРУКТУРНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В современной психологии проблема влияния профессиональной деятельности на человека, его жизнедеятельность, физическую и психическую активность, процессы регуляции и адаптации в условиях деятельности приобретает особую актуальность.

Взаимодействие профессии и личности признается большинством исследователей [1; 2; 4]. Взаимодействие между личностью и профессией может осуществляться по двум основным направлениям. Первое направление заключается в активном воздействии самого человека на профессию, изменение способов выполнения деятельности, модернизацию орудий труда и т. д. С другой стороны профессия может оказывать как продуктивное влияние на личность, развивая ее, так и деструктивное – деформирующая, разрушая личность [5].

Жизнь и деятельность человека в условиях современного общества неразрывно связана с периодическим, иногда довольно длительным и интенсивным воздействием неблагоприятных экологических, социальных профессиональных и других факторов, которое сопровождается сильными негативными переживаниями, перенапряжением физических и психологических функций и резервов человека [3]. Особенно выражены эффекты такого воздействия на психику человека под влиянием средовых воздействий, прежде всего в такой профессиональной группе как «человек-человек» (врачи, медицинские сестры, учителя, психологи, пожарные, социальные работники). Их деятельность подвергается анализу специалистов, прежде всего, с точки зрения выделения факторов, воздействующих на профессионала, его адаптации, функциональных психических состояний, психологических качеств человека, показателей продуктивности деятельности [1; 6]. Нас интересует то, как профессиональная деятельность в зависимости

от характера и интенсивности влияет на личностные особенности специалистов социальной работы на ранних этапах профессионализации.

Исследование профессиональной деятельности специалистов социальной работы требует выделение профессионально важных качеств.

Профессиональная деятельность специалистов социальной работы имеет ряд особенностей, существенное место среди которых занимает большая частота межличностных контактов, высокий уровень конфликтогенности отношений, высокой насыщенностью рабочего дня общением, большое количество по содержанию и эмоциональной напряженностью контактов, высокая ответственность за результат общения, определенная зависимость от партнеров по общению: необходимость понимания их индивидуальных особенностей, притязаний при решении их проблем, конфликтные или напряженные ситуации общения, обусловленные недоверием, несогласием и проявляющиеся в различных формах отказа от дальнейшего общения, обусловлена не только возможностью снижения эффективности, но и вредным влиянием осуществляемой им деятельности на самого работающего [2; 7]. Профессионально важные качества такие, как чувство эмпатии (способность проникнуться чувствами клиента), уверенность в себе, сопротивления или препятствия как вызова к себе, устойчивый тип нервной системы, который позволит выдержать длительные нагрузки, владеть проявлениями своих чувств и сохранять самообладание в сложных или конфликтных ситуациях, экстраверсия, пластичность, уравновешенность, организованность на работе, профессиональная культура речи, коммуникабельность, умение распознать клиента, найти общий язык, владение собой в эмоционально-значимых ситуациях (ситуациях профессиональных стрессов). Перечисленные профессионально важные качества являются необходимым условием для успешной профессиональной адаптации молодого специалиста на начальном этапе самостоятельного труда.

Теоретической основой для изучения структурно-личностного профиля социальных работников послужили работы К. К. Платонова (1986) [7].

Целью настоящей работы являлось изучение особенностей структурно-личностного профиля молодых специалистов социальной работы.

Для достижения поставленной цели были намечены следующие задачи:

1. Выявить индивидуально-личностные особенности молодых специалистов социальной работы с учетом внутри профессиональной дифференциации деятельности.

2. Изучить личностные ценности молодых специалистов социальной работы с учетом внутри профессиональной дифференциации деятельности.

3. Провести структурный анализ индивидуально-личностных особенностей и личностных ценностей молодых специалистов с учетом внутри профессиональной дифференциации деятельности специалистов социальной работы.

Для решения поставленных задач применялись следующие методики: индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик; методика Шварца «Изучение ценностей личности». Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы «STATISTIKA 6.0».

Выборка сформирована из молодых специалистов социальной работы и социальных работников со стажем профессиональной деятельности 1–5 лет, общим количеством 34 человека. Средний возраст составляет 31,5 лет, с высшим образованием 76,2% , среднее профессиональное 23,7%.

Данная профессиональная группа включает в себе специалистов социальной работы и социальных работников. Специфика работы, у специалистов социальной работы – это работа с разновозрастным контингентом, неустойчивые контакты (с различными клиентскими группами), у социальных работников работа с одновозрастным контингентом (с одной клиентской группой), относительно устойчивые контакты (с одними и теми же клиентами длительное время).

Первоначально были оценены личностные особенности с точки зрения различных механизмов профессиональных подгрупп.

В результате статистической обработки данных «Индивидуально-типологического опросника Л. Н. Собчик» были получены следующие показатели, в процессе деятельности по частоте встречаемости у социальных работников отмечаются высокие показатели по шкалам «Сензитивность» (X ср.= 6,5), «Тревожность» (X ср.= 6,0) и характерны чувствительность, ориентация на авторитет более сильной личности, конформность, черты зависимости и низкие показатели по шкале «Агрессивность» (X ср.=3,1); в подгруппе специалистов социальной работы высокие показатели по шкалам «Экстраверсия» (X ср.=6,7), «Ригидность» (X ср.= 6,5), для них характерны установки, настойчивость, склонность к педантизму и настороженной подозрительности, застенчивость и низкие показатели по шкале «Агрессивность» (X ср.=3,8). В двух группах наблюдаются низкие показатели по шкале «Агрессивность», что соответствует достаточно низкой тенденции к самоутверждению и самореализации, отстаивание своих интересов.

Полученные результаты свидетельствуют о несформировавшейся модели поведения и характерной для периода социальной адаптации у молодых специалистов социальной работы.

При интерпретации результатов методики Шварца «Изучение ценностей личности» мы получили следующие результаты: в группе социальные работники (X ср.=52,9), отдают предпочтение типу ценностей «Универсализм», (X ср.= 41,3) «Безопасности», минимальные показатели получены по шкале «Гедонизм и власть» X ср.=12,5»; в группе специалистов социальной работы (X ср.=48,1) отдают предпочтение типу ценностей «Универсализм», (X ср.=41,7) «Безопасности», а минимальный (X ср. = 17,8) «Стимуляция».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для двух групп характерно преобладание ценностей личности «универсализм» и «безопасность», что свидетельствует о наличии общих ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы. Также помимо ценности относящейся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чувство принадлежности, здоровье). При этом минимальные результаты получены в мотивационной цели «Гедонизма» как наслаждение или чувственное удовольствие и «Власть» – достижение социального статуса, доминирование над людьми у социальных работников, а у специалистов социальной работы «Стимуляция» – мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям.

При сравнении групп специалистов социальной работы и социальных работников было отмечено, что у испытуемых имеется тенденция к наличию одних и тех же ценностей личности. Высокие показатели по шкалам «универсализм» и «безопасность».

Плотность связей индивидуально-личностных особенностей в группе социальных работников значительно выше по сравнению с группой специалистов социальной работы. Это свидетельствует о том, что структура индивидуально-личностных особенностей является более интегрированной, гибкой у специалистов социальной работы, легко будет корректироваться при проведении психотерапевтических мероприятий.

Таблица 1

Коэффициент корреляционных показателей индивидуально-личностных особенностей специалистов социальной работы

	Экстрав	Спонт.	Агрес.	Ригид.	Интров.	Сензит.	Тревож.	Эмот
Экстраверсия	1,00							
Спонтанность	0,29	1,00						
Агрессивность	0,08	0,14	1,00					
Ригидность	0,10	0,58*	0,24	1,00				
Интроверсия	-0,29	-0,25	0,31	-0,04	1,00			
Сензитивность	-0,14	0,01	0,09	0,14	0,11	1,00		
Тревожность	-0,49*	-0,55*	0,10	-0,55*	0,52*	0,03	1,00	
Эмотивность	0,03	-0,04	0,19	0,29	-0,43*	0,11	-0,27	1,00

Прямая значимая связь установлена как в группе специалистов социальной работы, так и в группе социальных работников между показателями тревожность и экстравертированность (0,49; 0,30), между ригидностью и спонтанностью (0,58; 0,47), между спонтанность и тревожность (- 0,55; - 0,41), между ригидностью и тревожностью (-0,55; -0,41), между интровертированностью и тревожностью (0,52; 0,44) и между интровертированностью и эмотивностью (- 0,43; - 0,40). Чем выше показатель экстравертированности, тем ниже показатель тревожности, чем выше спонтанность, тем выше ригидность, но ниже тревожность, чем выше ригидность, тем ниже тревожность, чем выше интроверсия, тем выше тревожность, но ниже эмотивность. (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициент корреляционных показателей индивидуально-личностных особенностей у социальных работников

	Экстр.	Спонт.	Агрес.	Ригид.	Интров.	Сензит.	Тревож.	Эмот.
Экстраверсия	1,00							
Спонтанность	0,26*	1,00						
Агрессивность	0,41*	0,21	1,00					
Ригидность	0,32*	0,47*	0,47*	1,00				
Интроверсия	- 0,41*	- 0,41*	- 0,01	- 0,33*	1,00			
Сензитивность	0,15	- 0,22	- 0,13	- 0,27*	0,15	1,00		
Тревожность	- 0,30*	- 0,41*	- 0,02	- 0,41*	0,44*	0,34*	1,00	
Эмотивность	0,50*	0,04	0,28*	0,33*	- 0,40*	0,08	- 0,13	1,00

Таблица 3

Коэффициент корреляционных показателей ценностей личности специалистов социальной работы

	Конф.	Трал.	Добр.	Унив.	Сам.	Стим.	Гедон.	Дост.	Влас.	Без.
Конформность	1,00									
Традиции	0,77*	1,00								
Доброта	0,43*	0,27	1,00							
Универсализм	0,51*	0,64*	0,40*	1,00						
Самост.	0,28	0,24	0,26	0,13	1,00					
Стимуляция	0,17	0,04	0,02	0,31*	- 0,01	1,00				
Гедонизм	0,26	0,31*	0,01	0,21	0,11	0,44*	1,00			
Достижения	0,27	0,18	0,24	0,14	0,46*	0,52*	0,24	1,00		
Власть	0,35*	0,26	0,15	0,01	0,68*	0,29	0,30*	0,64*	1,00	
Безопасн.	0,57*	0,58*	0,34*	0,58*	0,35*	- 0,06	0,17	0,16	0,01	1,00

Плотность связей ценностей личности в группе социальных работников значительно выше по сравнению с группой специалистов социальной работы. Прямая значимая связь установлена как в группе специалистов социальной работы, так и в группе социальных работников между показателями конформность и традиции (0,77; 0,61), конформность и доброта (0,43; 0,74), конформность и универсализм (0,51; 0,72), конформность и власть (0, 35; 0. 34), конформность и безопасность (0,57; 0,73), традиции и универсализм (0,64; 0,85), традиции и безопасность (0,58; 0,63), доброта и универсализм (0,40; 0,68), доброта и безопасность (0,34; 0,62), универсализм и стимуляция (0,31; 0,38), универсализм и безопасность (0,58; 0,67), самостоятельность и достижение (0,46; 0,56), самостоятельность и власть (0,68; 0,44), самостоятельность и безопасность (0,35; 0,54), стимуляция и гедонизм (0,44; 0,69), стимуляция и достижения (0,52; 0,60), гедонизм и власть (0,30; 0,66); достижения и власть (0,64; 0, 77). (табл. 4).

Таблица 4

**Коэффициент корреляционных показателей ценностей личности
социальных работников**

	Конф.	Трад.	Добр.	Унив.	Сам.	Стим.	Гедон.	Дост.	Влас.	Без.
Конформность	1,00									
Традиции	0,61*	1,00								
Доброта	0,74*	0,65*	1,00							
Универсализм	0,72*	0,85*	0,68*	1,00						
Самостоятельность	0,51*	0,49*	0,49*	0,60*	1,00					
Стимуляция	0,35*	0,27*	0,18	0,38*	0,64*	1,00				
Гедонизм	0,30*	0,08	0,17	0,14	0,48*	0,69*	1,00			
Достижения	0,41*	0,37*	0,41*	0,36*	0,56*	0,60*	0,67*	1,00		
Власть	0,34*	0,33*	0,33*	0,24*	0,44*	0,48*	0,66*	0,77*	1,00	
Безопасность	0,73*	0,63*	0,62*	0,67*	0,54*	0,24*	0,01	0,30*	0,19	1,00

Плотность связей ценностей личности в группе социальных работников значительно выше по сравнению с группой специалистов социальной работы. Прямая значимая связь установлена как в группе специалистов социальной работы, так и в группе социальных работников между показателями конформность и традиции (0,77; 0,61), конформность и доброта (0,43; 0,74), конформность и универсализм (0,51; 0,72), конформность и власть (0, 35; 0. 34), конформность и безопасность (0,57; 0,73), традиции и универсализм (0,64; 0,85), традиции и безопасность (0,58; 0,63), доброта и универсализм (0,40; 0,68), доброта и безопасность (0,34; 0,62), универсализм и стимуляция

(0,31; 0,38), универсализм и безопасность (0,58; 0,67), самостоятельность и достижение (0,46; 0,56), самостоятельность и власть (0,68; 0,44), самостоятельность и безопасность (0,35; 0,54), стимуляция и гедонизм (0,44; 0,69), стимуляция и достижения (0,52; 0,60), гедонизм и власть (0,30; 0,66); достижения и власть (0,64; 0, 77), (таблица 3, 4).

На основании структурно-корреляционного анализа индивидуально-типологических особенностей и ценностей личности молодых специалистов социальной работы с учетом внутри профессиональной дифференциации проявляются следующие тенденции:

1. Для специалистов социальной работы характерны следующие индивидуально-личностные особенности: настойчивость, общительность, склонность к педантизму и настороженной подозрительности, застенчивость. У социальных работников: сензитивность, тревожность, неуверенность в себе, ответственность, чувствительность, ориентация на авторитет более сильной личности, конформность, черты зависимости, потребность в одобрении. Однако в двух группах наблюдается достаточно низкая тенденция к самоутверждению и самореализации.

2. Для специалистов социальной работы и социальных работников характерно преобладание ценностей личности «универсализм» и «безопасность», что свидетельствует о наличии общих ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы.

3. Плотность связей индивидуально-личностных особенностей и ценностей личности в группе социальных работников значительно выше по сравнению с группой специалистов социальной работы. Это свидетельствует о том, что структура индивидуально-личностных особенностей и ценностей личности является более интегрированной, гибкой у специалистов социальной работы, что безусловно связано с особенностями образовательной подготовки, так в систему подготовки заложены психологические блоки.

Библиографический список

1. **Березин, Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека. [Текст] / Ф. Б. Березин: Ленинград, 1988. – 269 с.
2. **Бессонова, Ю. В.** Формирование профессиональной мотивации спасателей [Текст]: автореф. дисс. ... к.п.н. / Ю. В. Бессонова, – М.: 2003. – 22 с.
3. **Бодров, В. А.** Когнитивные процессы и психологический стресс [Текст] / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 1999. – Т. 17. – № 4. – С. 64–72.
4. **Водопьянова, Н. Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. **Леонтьев, Д. А.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова. – М.: 1996. – 308 с.

7. **Платонов, К. К.** Система психологии и теория отражения. [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.

РАЗДЕЛ VIII
**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 376

Т. С. Харченко

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ ОБЩЕГО
НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ
ОСМЫСЛЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА***

В появляющихся в настоящее время в огромном количестве новых методиках, технологиях, программах акцент направлен на формирование у ребенка некоторой суммы знаний, умений и навыков. При этом количество информации увеличивается, а навыки усложняются. В то же время система организации образовательного процесса сохраняется: ребенок остается объектом воспитания и обучения. Чаще всего носителем информации является взрослый, который хочет донести до детей свои знания, используя классно-урочную систему.

Основными задачами коррекционного обучения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, по-нашему мнению, являются:

1. развитие творческих способностей посредством использования партнерских отношений между взрослым и ребенком в процессе познавательной деятельности, где ребенок является активным деятелем;
2. создание условий для развития познавательного процесса с опорой на основные положения психофизиологической природы речевой деятельности;
3. умение ориентироваться в окружающем мире, используя полученные знания в любых ситуациях.

Целью работы является раскрытие методики развития осмысленного восприятия мира в системе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня. Суть заключается в реализации идеи активного взаимодействия анализаторных систем при наличии субъект-субъектных (партнерских) отношений взрослого и ребенка и активной позиции самого ребенка в процессе познавательной деятельности. В соответствии с требованиями образовательной

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 06-06-00431а)

реформы насущным стал вопрос об изменении старого содержания и форм обучения и воспитания.

Для осмысленного познания предметов и явлений ближайшего окружения необходимо организовать развивающую среду так, чтобы ребенок находился в роли активного деятеля, познающего мир, а взрослый – в роли партнера и организатора педагогического процесса.

Материал и методы работы

Апробирование нового подхода осуществлялось в МДОУ №488 Советского района г. Новосибирска. В экспериментах по коррекции смыслового восприятия предметов и явлений ближайшего окружения участвовали дети 5–7 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, посещающие логопедическую группу (экспериментальная) и общеобразовательную (контрольная). Всего обследовано 20 человек, по 10 в каждой группе. Осмысленное познание предметов и явлений ближайшего окружения осуществлялось на основе принципа тематизма. Каждому ребенку предлагалось выполнить по 10 заданий в соответствии с предлагаемой программой. Полученные данные усреднялись, на их основе строились графики.

Данная коррекционная программа направлена на расширение, обогащение словарного запаса и активное ознакомление детей с окружающим миром. Система реализуется в течение двух лет обучения. Второй год обучения предполагает расширение объема информации в соответствии с тематикой предыдущего года. Особое значение в системе организации коррекционной работы мы придаем психоречевому развитию детей, поскольку оно способствует более эффективному осмысленному восприятию окружающего мира. Мы погружаем ребенка в деятельность, в которой было бы интересно действовать. В работе с детьми уделяем основное внимание развитию сенсорики, то есть воспитанию разных форм анализа явлений внешней среды: зрительного, слухового, зрительно-пространственного и т. д. Это и есть, по сути дела, тренировка первой сигнальной системы. Такие занятия помогают более прочному закреплению непосредственных ощущений и впечатлений и служат хорошей основой для последующего формирования второй сигнальной системы. Ознакомление с явлениями и предметами ближайшего окружения проводится в соответствии с основными темами. На изучение каждой мы отводим 3–4 недели. Это время, необходимое для формирования прочных условных связей в коре головного мозга, время для полного и всестороннего усвоения знаний. Источником психического развития ребенка является то, с чем он активно взаимодействует.

Методика работы состоит в следующем:

Первая тема: «Ориентировка в пространстве» является наиболее важной частью коррекционной работы, поскольку при функциональной несформированности правого полушария обнаруживает себя недостаточность пространственных представлений (около 80% обследованных детей) [6].

Начинаем работу с ориентировки на себе: проводим игры «Что ты знаешь о себе?», «Найди и покажи», «Назови правильно», «Ухо-нос», танец «Лавота», «Если нравится тебе», «Вот игра у нас какая»:

Вот игра у нас какая – хлоп ладошка, хлоп – другая.

Правой правую ладошку мы похлопаем немножко,
А теперь ладошкой левой ты хлопки погромче делай!

Вверх ладошки – хлоп, хлоп, по коленям – шлеп, шлеп,

По плечам себя похлопай, по бокам себя пошлепай,

Можно хлопнуть за спиной, хлопаем перед собой,

Влево можем, вправо можем и крест накрест руки сложим [8].

Учим детей ориентироваться в окружающем пространстве, то есть определять, где лево-право, верх-низ, впереди-позади; между, около, над, под, за, перед и т. д. Сначала задания на ориентировку они выполняют в пространстве своей группы, а затем в учатся ориентироваться в пространстве детского сада и в ближайшем окружении. На занятиях по математике дети составляют план помещений и используют его при проведении подвижных игр: «Разведчики», «Угадай, где спрятано», «Кто быстрее найдет» и другие.

Работа по теме «Осень» начинается с экскурсии на огород, расположенный на территории детского сада, дети имеют возможность увидеть, что выросло на грядках летом. Собирают урожай и в течение 2–3 недель проводят исследование, то есть сравнивают (назвать сходство и отличие огурца и баклажана, редиски и помидора), пробуют на вкус, узнают на ощупь, угадывают по описанию, определяют цвет, форму, величину, описывают овощи, передавая их товарищам по кругу «какие они?», готовят овощной салат. Вся деятельность обязательно сопровождается речью в виде стихов, загадок, песенок, так как это способствует ритмизации полушарий коры головного мозга. Солят капусту, одновременно приговаривая в едином ритме:

Мы капусту режем, режем, мы капусту мнем, мнем,

Мы капусту солим, солим, мы капусту жмем, жмем.

Проводим подвижные игры, где слово соединяем с действием: «Кто быстрее соберет», «Пугало»:

Дети шли, шли, шли, в огород они зашли,

Там увидели урода – и бегом из огорода.

Инсценируем стихотворение Ю. Тувима «Овощи», используя пальчиковую гимнастику. Знакомство с фруктами проводим, организовав экскурсию на рынок, где дети рассматривают плоды. Из обилия принесенных фруктов выбирают похожие, разные, угадывают по описанию, сами описывают фрукты, учатся угадывать их на ощупь, на вкус, вместе с тем определяют качества плодов, обогащая словарный запас: ароматный, душистый, приятный, сочный. Знакомство со словом «сочный» приводит к тому, что дети учатся образовывать относительные однокоренные слова:

– сок у яблока – яблочный, у сливы – сливовый, у груши – грушевый. Работы по рисованию, лепке, аппликации овощей и фруктов показывают, насколько полно усвоены темы. В ноябре приступаем к изучению темы «Семья и дом».

Дети приносят семейные фотографии, рассказывают о членах своей семьи, о наиболее интересных семейных событиях. Взрослые объясняют этимологическое происхождение слова «семь-я». Предлагаем нарисовать членов своей семьи, из рисунков организуем выставку для родителей. После этого переходим к изучению темы «Дом». Сначала предлагаем детям рассказать, где они живут, какая у них квартира, сколько комнат, каково их функциональное назначение, что находится в комнатах. На занятиях по математике и конструированию дети рисуют или моделируют план комнаты, квартиры. Показателем осмысленности полученной информации является коллективная постройка комнаты или квартиры для куклы. Во время такой деятельности каждый рассказывает и объясняет назначение любого предмета, учится согласовывать свои действия с товарищами. Такая игра может длиться несколько дней, до тех пор, пока каждый ребенок не усвоит тему. Во время экскурсии рассматриваем разные виды домов, сравниваем их, описываем, вычленяем значимые детали: окна, балконы, этажи, подъезды и т. д. В продуктивной деятельности и игровой отражается полнота восприятия: рисунки домов разной этажности, моделирование их из коробок, конструирование улицы, обыгрывание сюжетных игр.

Изучение темы сопровождается обучением детей образованию сложных прилагательных из двух основ: если в доме два этажа, он какой? (двухэтажный), обучением образованию существительных множественного числа в родительном падеже посредством организации игры «Чего много в доме?» (этажей, балконов, окон). Изучение темы «Зима» начинаем с экскурсии в зимний лес, во время которой дети имеют возможность увидеть происходящие изменения в природе: лес, луг, река, птицы. Например, непосредственные наблюдения за рекой сопровождаются заучиванием стихотворения А. Некрасов «Мороз-воевода», после этого свои впечатления и представления дети отображают в рисунках и рассказах.

Приступая к изучению темы «Дикие животные и птицы зимой», организуем экскурсию на станцию юных натуралистов. Здесь можно покормить, погладить животных, понаблюдать за поведением лис, зайцев, белок, птиц. Яркие впечатления заставляют обязательно запечатлеть увиденное в рисунках, по которым в дальнейшем дети составляют предложения и коллективные рассказы. Например, услышав историю белки, которую юннаты нашли в лесу, дети нарисовали про это комиксы (серию сюжетных рисунков), а затем сами рассказывали о том, что случилось. В играх, как основном виде детской деятельности, закрепляем знания по теме, упражняем в правильном использовании лексико-грамматических конструкций: «Кто где живет»,

«У кого какой хвост», «Найди маму», «Угадай птицу по описанию», «Заяц Егорка». Развитие речи предполагает составление описательных рассказов о животных, о зиме, разгадывание загадок с объяснением, чтение рассказов и заучивание стихов с использованием мимики, жестов, движений, эмоций:

Вот на ветках, посмотри, в красных майках снегири

Распушили перышки, греются на солнышке.

Головой вертят, вертят, улететь хотят, хотят.

(дети подражают движениям птиц, за которыми наблюдали на прогулке) [4].

Большой интерес вызывает изучение темы «Улица. Дорога. Транспорт», так как мы проводим неоднократные экскурсии и прогулки с целью наблюдения за транспортом, за тем, как и почему устроены дорога и улица, в чем заключается их функциональное назначение, дети выясняют, где дорога начинается и заканчивается, где находится середина дороги. Далее все вместе конструируют дорогу нашего района, при этом бурно обсуждают и учатся договариваться, так как дорога одна, а представлений много. Экскурсия в автомобильный музей активизирует детей к моделированию разных видов транспорта и, как следствие, возникает необходимость в развертывании сюжета: изготавливают дорожные знаки, бензоколонки, шиномонтажные мастерские и т. д. В итоге возникает сюжетно-ролевая игра «Водители и пешеходы». Эффективность усвоения изученной темы видим при организации и проведении игр по классификации видов транспорта, составлении описательных рассказов-загадок, заучивании стихов, чтении рассказов. Проводим большую работу по развитию словообразования в виде игры «Назови правильно»: как называется машина, которая возит панели (панелевоз), бензин (бензовоз), молоко и т. д.

Февраль посвящаем изучению темы «Профессии»: организуем экскурсии на близлежащие объекты: на стройку, в магазин, в библиотеку, на почту, в аптеку, в парикмахерскую и т. д. Наблюдаем за действиями людей разных профессий, обсуждаем особенности их деятельности, уточняем, отображаем увиденное в рисунках, закрепляем в играх «Кому что нужно», «Угадай, кто это», «Назови правильно» (кто учит, кто воспитывает детей, кто водит автомобиль и т. д.).

Осмысление полученной информации фиксируется в коллективных сюжетно-ролевых играх, где каждый может принять на себя ту или иную роль. Данная тема помогает прочно усвоить правильное употребление существительных в родительном падеже множественного числа «Скажи, чего много...» (на стройке много машин, каменщиков, кровельщиков, кирпичей и т. д.), образовывать с помощью суффиксов названия профессий (каменщик, кровельщик, тракторист, машинист и т. д.). С наступлением весны организуем экскурсию в музей солнца, здесь дети имеют возможность услышать о пробуждении природы через знакомство с легендами, былинами, народ-

ными обычаями. Сами принимают непосредственное участие в празднике масленицы, встречи птиц: заучивают потешки, заклички, разучивают народные песни, хороводы, игры. Апрель – время больших изменений в природе, поэтому организуем в этом месяце многочисленные экскурсии к реке, в лес, на луг, наблюдаем за прилетом птиц и тем, как они строят гнезда, за пробуждением насекомых, деревьев, за появлением первоцветов.

Всю работу строим на использовании умений делать умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи на основе увиденного, решать проблемные ситуации: «Как ты думаешь, почему вода в реке весной мутная?», «Почему весной прилетают птицы?», «Откуда весной появляются насекомые?» пуская кораблики, сделанные своими руками, дети выясняют, чем отличается река от ручья, ручей от лужи, что такое течение, где скорость быстрее. Закрепление по поводу новых знаний проходит в виде опытов, моделирования, обсуждений, бесед, рисования, чтения произведений о весне. В процессе заучивания стихов С. Маршак «Апрель», Ф. Тютчев «Весенние воды», В. Данько «Листики проснулись» [5] используем жестикуляцию, поскольку она способствует лучшему осмыслению и запоминанию.

Созданная нами развивающая среда способствует активному речевому развитию детей: составление рассказов по серии предложенных сюжетных картинок «Заяц и солнце», «Солнце и снеговик», по опорным словам, рисование комиксов и рассказывание по ним.

Изучая тему «Птицы», хорошо усваивают образование приставочных глаголов, учатся использовать в речи однородные члены предложения. В мае, производя посадки овощей на огороде, знакомятся с разными видами семян, учатся размещать их на грядках, ухаживать за своими посадками. Это позволяет овладеть новыми понятиями: «ряд», «лунка», «бороздка», «саженцы», «рассада» и др.

Особое внимание уделяем изучению темы космоса. Дети старшей группы имеют возможность познакомиться с картой звездного неба в детском саду (называют планеты, рисуют простые созвездия). В подготовительной к школе группе организуем экскурсию в планетарий, где можно увидеть восход солнца, закат, северное сияние, движение планет во Вселенной, космических ракет и спутников, а также космические явления: кометы, астероиды.

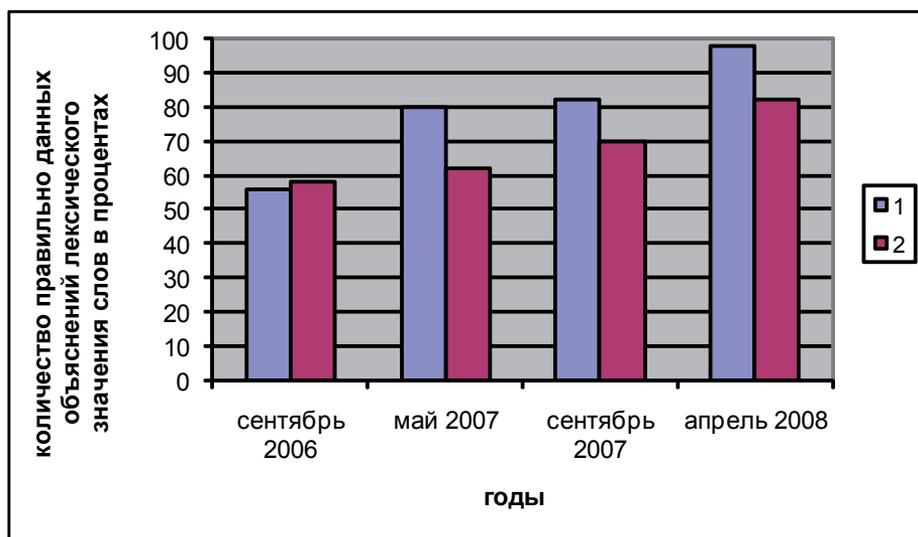
Полученные результаты обрабатывались статистическим путем с помощью Z-критерия.

Результаты коррекционной работы.

С целью понимания и объяснения лексического значения слов использовали рассказы К. Паустовского «Кот ворюга», В. Драгунского «Сверху, вниз, наискосок» и стихотворений С. Я. Маршака «Апрель», А. Фета «Март», В. Данько «Первые листочки» [4], после прочтения которых ребенку задавали вопросы о смысле слов: лаз, серебристая рыба, столовая, электрик, маляр, наискосок, береза, рыболовная сеть, погреб, валежник, подснежник, проталины.

Обследование в сентябре 2006 г. показало, что непонимание значения отдельных слов или ошибочное употребление слов вызывает у детей затруднение в осмысленном восприятии читаемого текста в целом (рис. 1, сентябрь 2006). Это проявляется в смысловых заменах слов, особенно тех, которые относятся к области обобщенной и абстрактной лексики.

В процессе проведенной коррекционной работы в экспериментальной группе и систематических занятий по традиционной методике в контрольной группе показатели выросли как в той, так и в другой. Однако, в экспериментальной группе они выросли больше, чем в контрольной (рис. 1, май 2007), различия в усвоении информации в экспериментальной и контрольной группах достигают максимума к концу эксперимента (рис. 1, апрель 2008). Этому в большой степени способствовала систематическая работа над развитием смысловой стороны речи, которая предполагала вовлечение в процесс познания различных анализаторных систем. Кроме этого, развитию осмысленного восприятия окружающего мира помогает накопление собственного опыта благодаря активной позиции ребенка в процессе познавательной деятельности.



*Рис. 1. Результаты коррекционной работы по пониманию ребенком смысла слов: 1 – показатели экспериментальной группы, 2 – показатели контрольной группы; средняя по данным 10 испытуемых. ** – достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $P < 0,01$. Z-критерий.*

С целью исследования возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, способности к пониманию ситуации использовали разные по сложности сюжетные картинки. Это были наборы картинок: «Клумба» (4 картинки) для детей 5 лет, «Портрет»

(5 картинок) для детей 6 лет, самая сложная «Садовод» (6 картинок) для детей 7 лет. Дети должны были составлять рассказы по ним [7].

Использовали разные по сложности серии сюжетных картинок, которые ребенок должен был расположить в определенной последовательности. Кроме того, рассказ оценивался с точки зрения речевого оформления (развернутость, связность, грамматическая правильность). Анализ результатов показал, что в начале эксперимента задание было очень трудным для детей: они не смогли расположить картинки в нужной последовательности, не могли установить и объяснить причинно-следственные связи, не всегда понимали смысл изображения на рисунке (рис. 2, сентябрь 2006). В результате проведенных систематических занятий в контрольной и экспериментальной группах показатели улучшились, но заметнее это видно в экспериментальной группе, где основное внимание уделяли развитию межанализаторного взаимодействия, развитию первой сигнальной системы, что благоприятно сказывается на развитии смысловой стороны речи (например, накопленный опыт ухаживания за растениями помог быстро и правильно разложить картинки в нужной последовательности и без труда рассказать по ним) (рис. 2, сентябрь 2007). Поэтому с заданием самой высокой сложности дети экспериментальной группы справлялись легко. По сравнению с показателями в контрольной группе, их рассказы были содержательнее и логичнее (рис. 2, апрель 2008).

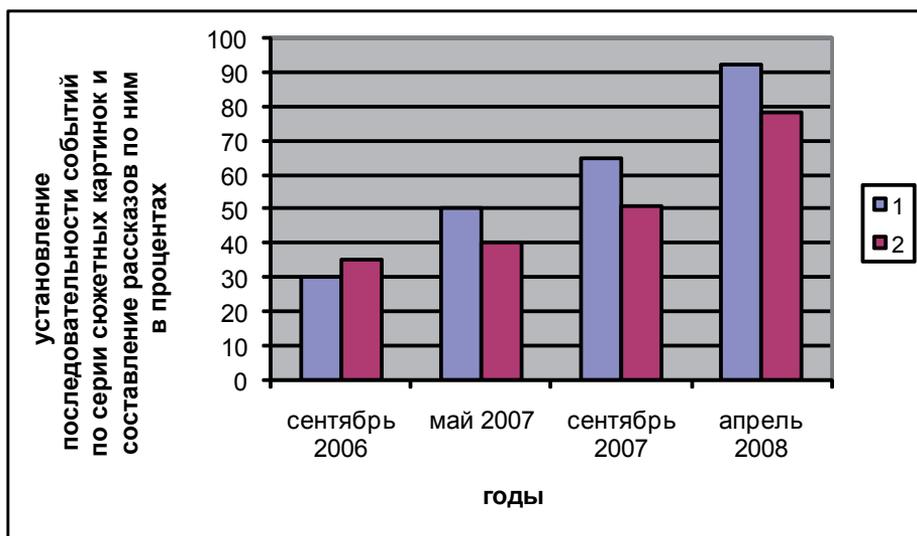


Рис. 2. Изменение в процессе коррекционной работы понимания ребенком фабулы рассказа: 1 – показатели экспериментальной группы, 2 – показатели контрольной группы; средняя по данным 10 испытуемых. ** – достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $P < 0,01$. Z-критерий.

Уровень правильного образования формы родительного падежа множественного числа существительных (сумка, блюдо, ложка, вишня, яблоня, ухо, лоб, ноги, ведро) определялся с помощью вопросов:

- чего много в лесу? в саду?
- чего не хватает на картинке?
- чего много на столе?

В начале эксперимента (рис. 3, сентябрь 2006) отмечается своеобразие наличия данного вида аграмматизма: у детей обеих групп возникают большие трудности в связи с недостаточным усвоением норм падежного и предложного управлений, что соответствует 3-му уровню речевого развития.

Количество ошибок неуклонно снижается в процессе обучения, ярче это прослеживается на развитии речи детей экспериментальной группы (рис. 3, май 2007, сентябрь 2007), так как в работе с этими детьми на протяжении двух лет значительное внимание уделяется проблеме развития словообразования (рис. 3, апрель 2008).

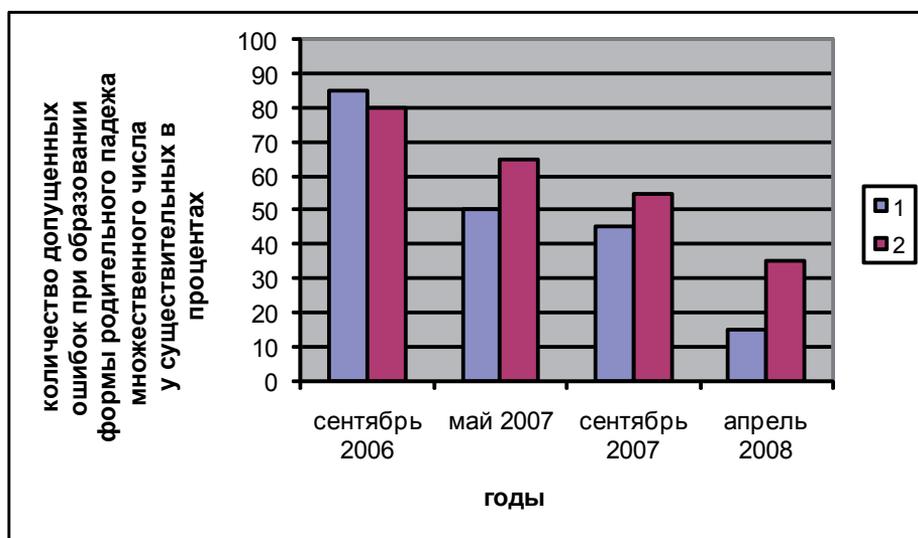


Рис. 3. Изменение в процессе коррекционной работы правильного использования падежных окончаний: 1 – показатели экспериментальной группы, 2 – показатели контрольной группы; средняя по данным 10 испытуемых. ** – достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $P < 0,01$. Z-критерий.

Для образования сложных существительных в процессе изучения темы «Посуда», «Птицы», «Транспорт» детям предлагается ответить на вопросы:

- как называется электроприбор, который рубит мясо? (мясорубка);
- с помощью какого прибора выжимают сок? (соковыжималка);
- как называется прибор для варки кофе? (кофеварка);

- если у птицы длинный хвост, она какая? (длиннохвостая);
- как назвать птицу с черными крыльями? (чернокрылая);
- а если у птицы белые бока, то она какая? (белобокая);
- как называется машина, которая перевозит бензин? (бензовоз);
- как называется машина, которая возит молоко? (молоковоз) и т. д.

Выполнение задания в начале эксперимента вызывает большое затруднение у детей. Дети, уже овладев суффиксальным и префиксальным способами образования, не понимают значений создаваемых таким путем слов. Они допускают много ошибок или совсем не отвечают на поставленные вопросы (рис. 4, сентябрь 2006). В процессе обучения количество ошибок уменьшается (рис. 4, май 2007), лучшие результаты наблюдаются в экспериментальной группе, так как в коррекционной работе большое внимание уделяется обучению детей правильному словообразованию (рис. 4, сентябрь 2007). В конце эксперимента значительно меньше ошибок допускают дети экспериментальной группы, поскольку объем коррекционной работы остается достаточно большим и разноплановым (рис. 4, апрель 2008).

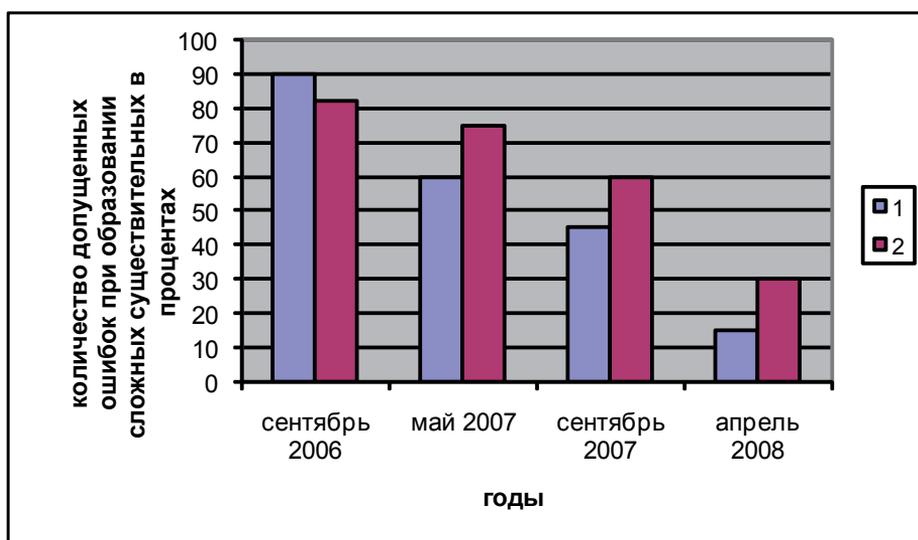


Рис. 4. Изменение в ходе коррекционной работы числа ошибок при словообразовании: 1 – показатели экспериментальной группы, 2 – показатели контрольной группы; средняя по данным 10 испытуемых. ** – достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $P < 0,01$. Z-критерий.

С целью выявления наличия в словарном запасе детей общих категориальных названий (прием называния обобщенных слов по группе однородных предметов), ребенку предлагался набор картинок, обозначающих видовые понятия по основным группам: одежда, обувь, посуда, мебель, овощи, фрукты, домашние, дикие животные, транспорт. Необходимо было ответить на вопрос: «как можно назвать одним словом стол, стул, шкаф, кровать?»

Тарелку, вилку, кастрюлю, сковороду? Рубашку, платье, юбку, джемпер? Туфли, ботинки, сапоги, кроссовки? Помидор, огурец, репу, морковь? Виноград, персик, апельсин, банан? Козу, кошку, лошадь, корову? Зайца, волка, тигра, медведя? Автобус, трамвай, грузовик, электричку?»

Проблема формирования у детей с нарушением речи категориальных названий одна из основных. Часто дети правильно называют предмет, соответствующий определенной категории, но не могут адекватно употреблять это слово в речи, не понимают его значения, то есть у них не сформировано обобщение, которое скрывается за словом (рис. 5, сентябрь 2006).

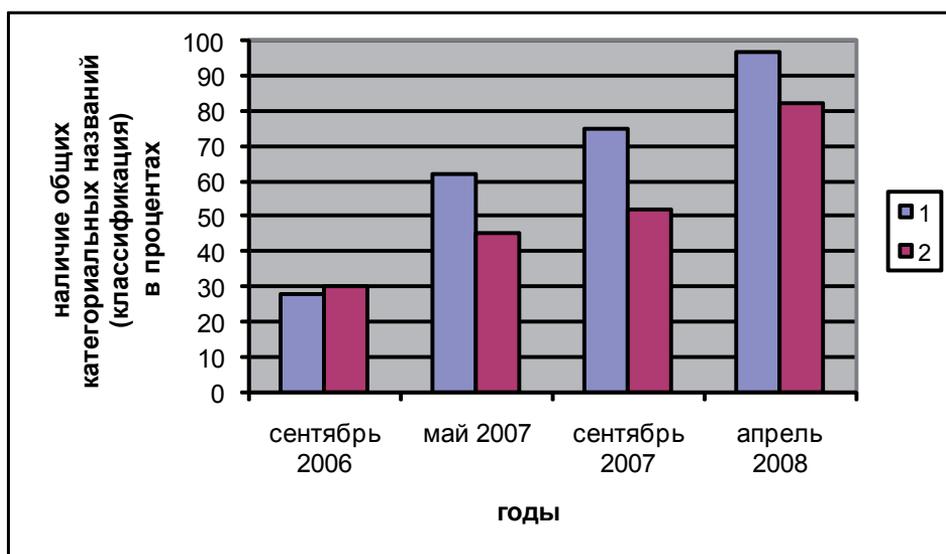


Рис. 5. Изменение в процессе коррекции представлений об основных классификационных группах у ребенка: 1 – показатели экспериментальной группы, 2 – показатели контрольной группы; средняя по данным 10 испытуемых. ** – достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $P < 0,01$. Z-критерий.

Познание ребенком мира осуществляем путем ознакомления с предметами ближайшего окружения, поэтому классификация предметов лежит в основе нашей коррекционной программы (рис.5, сентябрь 2007).

В итоге проведенного эксперимента каждый ребенок активно использует в речи обобщенные слова, перечисляет однородные предметы в соответствии с усвоенной классификацией (рис.5, апрель 2008).

Обсуждение результатов.

Для речевого поведения, принятого в обществе, необходимо знать правила выбора и употребления лексических единиц, которые регулируют выбор нужной единицы и возможности ее сочетания с другими. Знание этих правил определяется собственным речевым опытом, это результат собственной языковой деятельности, протекающей на бессознательном

уровне. При овладении родным языком в естественных условиях все эти правила усваиваются ребенком самостоятельно. Помощь взрослого заключается в большинстве случаев лишь в том, что он в повседневном общении с ребенком поставляет речевой материал, из которого ребенок может черпать необходимую для него информацию. Речевая продукция взрослых, которую воспринимает или может воспринять ребенок, называется инпут. Ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует [3].

Очень часто в настоящее время родители и воспитатели прилагают много усилий к тому, чтобы как можно раньше дать больше знаний детям, сформировать у них системы понятий. Иными словами, работа с детьми направлена на развитие и тренировку второй сигнальной системы. Так у детей искусственно создается тенденция к формированию «мыслительного» типа нервной деятельности. Между тем «мыслительный» тип – тип обедненный, так как вследствие слабости непосредственных ощущений жизнь этих людей проходит мимо природы и всего того, что дает искусство. В этом случае все непосредственные ощущения и впечатления искусственно затормаживаются, и поэтому они оказываются скудными и бледными. Вторая сигнальная система рано приобретает значение, несвойственное ей в этом периоде развития ребенка, и гармоническое соотношение «чувственного» восприятия мира и отвлеченного словесного мышления нарушается [1].

Такой подход в решении обновления содержания образования основывается на активном использовании механической памяти, которая в старшем дошкольном возрасте еще плохо развита, что приводит к быстрому утомлению в процессе обучения. Кроме того, значительная часть детей, в частности, с нарушением речи имеет проблемы, касающиеся соматического и психического здоровья. Поэтому можно сказать, что такой подход не соответствует особенностям современных детей.

Предлагаемая нами организация процесса смыслового познания предметов и явлений ближайшего окружения принципиально отлична от традиционной, используемой для обучения детей в большинстве детских садов в старших и подготовительных группах. Мы считаем, что результативность предложенной методики в полной мере зависит от знания и использования на практике психофизиологической природы речевой деятельности.

Органы внешних чувств – орудие познания, и в развитии речи ребенка они играют главнейшую роль. Правильное восприятие предметов является главной умственной работой ребенка. Сенсорное и речевое развитие происходит в тесной связи, и работу по развитию речи нельзя отрывать от работы по развитию органов чувств и восприятий. Всякое обучение требует наличия известной степени зрелости определенных психических функций в качестве необходимых предпосылок. Взрослый, видя интерес ребенка к явлениям окружающей действительности, должен проговаривать по поводу

предметных действий ребенка, вызывая положительную эмоциональную реакцию по этому поводу. У человека все явления действительности отражаются в мозгу не только в форме ощущений, представлений и впечатлений, но и в форме особых условных знаков – слов. Слова обобщают множество непосредственных раздражителей [1]. Знаковая природа слова предполагает его предметную и понятийную соотнесенность. Это лежит в основе того, что мы традиционно именуем лексическим значением [3]. Первичным мотором, который толкает ребенка к окружающему, который сталкивает ребенка с объективностью, является потребность, аффект. С другой стороны, сталкиваясь с окружающими, он сталкивается со смыслом. В этом столкновении и рождается осмысленное слово. И функция речи рождается из слияния аффекта, движущего ребенком, со смыслом, с которым его сталкивает окружающее [2]. Роль ребенка в этот момент состоит в эффективно направленном обращении к окружающему, которое возникло из потребности общаться по поводу какой-либо ситуации. Роль среды заключается в назывании этой ситуации, включении ее в контекст осмысленности.

Слово и вещь должны предлагаться одновременно, но на первом месте – вещь как предмет познания и речи. Вне конкретного мира язык развиваться не может. Первая понятийная классификация возникла из сенсомоторного обращения с предметами и в меньшей мере – из общения с другими людьми. Развитие смыслового содержания слова лежит в основе коррекционной работы с детьми с нарушением речи, используемой в нашем детском саду.

Существующие методы обучения детей с нарушением речи в нашем детском саду основываются на активном участии ребенка в процессе познания окружающего мира в соответствии с возрастными и психологическими возможностями. Активная позиция личности дошкольника проявляется в различных видах деятельности. Именно в процессе предметной и социальной активности в сопровождении с речью происходит формирование мозговых систем, развитие высших психических функций, необходимых для полноценного развития ребенка. Обучение и воспитание детей с нарушением речи (как и детей с нормой развития) должно способствовать психическому и индивидуально-личностному развитию ребенка. Гарантом формирования полноценной психической и речевой готовности ребенка к систематическому обучению в школе является насыщение дошкольного образования творчески развивающими и обязательно многообразными формами деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной, театрализованной, конструктивной, коммуникативной, и др.). Необходимо найти возможность совмещать увлекательность пребывания ребенка в дошкольном учреждении с сохранением его психического здоровья и организацией условий для интеллектуального развития, в том числе и для речевого.

Непосредственное наблюдение за объектами ближайшего окружения активизирует восприятие. Процесс познания происходит при активном учас-

тии органов слуха, зрения, ощущений, использования моторного компонента, т. е. развиваются в тесной взаимосвязи все зоны коры головного мозга. Все это оказывает самое непосредственное влияние на работу органов речи. Содержание усваиваемого материала должно быть доступным и понятным детям, должно будить их мысль. Мы идем не по пути увеличения количества знаний, а по пути их расширения, концентрации вокруг наиболее значимых аспектов, «ядра» знаний. Широко используемые активные формы познания детей: экспериментирование, рассуждение, самостоятельный сбор информации, лежат в основе познавательной творческой деятельности детей.

Мы активно используем в своей работе приемы, вызывающие у ребенка положительные эмоции, т. к. они неразрывно связаны с активным развитием познавательных процессов, а для этого необходим собственный опыт.

В процессе формирования у детей интеллектуально-познавательных умений мы решаем задачи обучения системе исследовательских действий, необходимых для самостоятельного многостороннего анализа предметов, умения сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать, анализировать. Постановка проблемных вопросов взрослых будит воображение и логику детских рассуждений «А как ты думаешь?», «Скажи, чем похожи...», «Что тебе это напоминает?» и т. д. Дети учатся рассуждать о наблюдаемых явлениях, выдвигать элементарные гипотезы, строить простые умозаключения. Развитые формы образного мышления способствуют развитию речи: более развернутыми становятся фразы, расширяется словарный запас, ребенок овладевает грамматическим строем речи. Педагогу мы отводим роль соучастника детских открытий, который не спешит указать путь решения задачи или проблемы, а мудро и тактично поддерживает ребенка на пути самостоятельного поиска. Такое получение информации происходит без ущерба здоровью детей, способствует развитию и сохранению познавательного интереса на последующих ступенях образования.

В настоящее время мы осуществляем субъект-субъектный подход к ребенку, ориентированный на его индивидуальное развитие. В процессе познания ребенок выступает как субъект общения, обладающий личной неповторимостью.

Помня о том, что для дошкольников главным является двигательная активность, мы широко используем на занятиях игры-задания, включающие движения, которые всегда носят смысловой характер. Уровень развития речи находится в прямой зависимости от характера и уровня двигательной активности детей, от уровня развития координации движения, темпа деятельности, умения ориентироваться в пространстве. Нормализация речи в сочетании с активизацией познавательной деятельности, мышления, памяти, аффективно-волевой сферы позволяет обеспечить полноценную готовность детей к обучению в школе.

Библиографический список

1. **Кольцова, М. М.** Ребенок учится говорить. [Текст] / М. М. Кольцова. – Екатеринбург: У-фактория, 2004. – 181 с.
2. **Левина, Р. Е.** Нарушения речи и письма у детей. [Текст] / Р. Е. Левин. – М.: Аркти, 2005. – 220 с.
3. **Цейтлин, С. Н.** Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 238 с.
4. **Программа** воспитания и обучения в детском саду [Текст] // Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – М., Мозаика-Синтез, 2007. – 208 с.
5. **Нищева, Н. В.** Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 528 с.
6. **Семенович, А. В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. [Текст] / А. В. Семенович. – М., «Академия», 2002. – 232 с.
7. **Семаго, Н., Семаго, М.** Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2006. – 384с.
8. **Лопухина, И.** Логопедия. Речь. Ритм. Движение. [Текст] / И. Лопухина. – СПб.: Дельта, 1997. – 256 с.

УДК 371

Т. Н. Семенова

**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО –
ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
НА ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

В последние годы возрос интерес педагогов к приобщению детей дошкольного возраста к истокам народной, национальной культуры. Многие учебно-методические пособия содержат тематический годовой план работы в данном направлении, освещают приемы и способы деятельности воспитателей и педагогов дополнительного образования, которые, однако, не могут эффективно использоваться в специализированном дошкольном учреждении из-за сложности восприятия и понимания детьми с нарушениями речи материала по истории и культуре своего народа. С другой стороны такие программы, как «Истоки», «Детство», «Радуга», «Развитие» требуют повышения личностной культуры. В связи с этим многими специалистами в области специального образования (Ю. В. Микляева, Н. Лабынцева, Н. Мальникова, С. Самойлова) предпринимаются попытки адаптировать

программы по приобщению детей, имеющих общее недоразвитие речи, к истокам народной культуры. Содержащие в себе множество увлекательных игр и упражнений, они являются уникальным коррекционным средством по формированию у детей как мотивационной готовности к речи, так и повышения их личностной и языковой культуры.

Совместная работа педагога и логопеда по использованию этнопедагогического потенциала в работе с детьми с речевыми расстройствами, как правило, реализуется различными средствами. Это и знакомство детей с поговорками, пословицами, загадками, сказками народной педагогики; и использование давно забытых слов и выражений; и модификация задач по слушанию и воспроизведению народного фольклора; и восприятие произведений народного искусства. При этом занятия отличаются сочетанием коррекционно-образовательных и воспитательных целей. В частности, задачи речевого развития детей с нарушением речи соединяются с приобщением к истокам народной культуры. В ходе их проведения, наряду с развитием интереса дошкольников с расстройствами речи к национальному быту, знакомством с особенностями жизни людей в деревне, воспитанием уважения к их труду, решается множество коррекционных задач. В их числе совершенствование грамматического строя речи, а именно развитие словоизменения, умения согласовывать слова в роде, числе, падеже, обучение использованию и построению предложений различной структуры, в том числе и с однородными членами; развитие фразовой речи и словообразования; закрепление правильного употребления предлогов; активизация психических процессов: памяти, восприятия, мыслительной деятельности и воображения; развитие мелкой моторики и ручных умений и навыков; пополнение и расширение пассивного и активного словаря; упражнение в правильном произнесении поставленных и автоматизированных звуков и многосложных слов.

Логопедические занятия с использованием методов и средств народной педагогики проводятся преимущественно в игровой форме, и это не случайно. Как известно, воспитание необходимых черт поведения, положительных свойств личности и коррекция имеющихся отклонений в развитии дошкольников наиболее плодотворно осуществляется в процессе игровой деятельности, являющейся ведущей в дошкольном возрасте (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Р. И. Жуковская, А. А. Люблинская, А. П. Усова и др.). Речь ребенка развивается в общении с взрослыми и сверстниками в совместной деятельности. Двустороннюю связь между речью и игрой рассматривала Т. А. Репина [7]. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – игра развивается в процессе развития речи. Игра сопровождается словами, с помощью которых ребенок создает образ, разыгрывает роль, подражая речи, поступкам и действиям изображаемых людей. В игровой деятель-

ности ребенок условно может занимать позиции других людей, вступать в ролевые взаимоотношения.

Следовательно, через народные игры у ребенка с ограниченными речевыми возможностями происходит формирование сложных для него эмоциональных отношений к взрослым, сверстникам, совершенствуется развитие его личности, самосознания, а, значит, формируется готовность к речевому общению. Народные игры, простые и доступные по своему содержанию, помогают практическому овладению формой и значением слов, словосочетаний и более крупных словесных конструкций, отражающих быт, культуру народа, его трудовую деятельность и окружающую природу. Например, для воспитания заикающихся детей особое значение имеют игры, формирующие активное поведение, общение со сверстниками и взрослыми. Поведение соответственно роли помогает им приобретать умение менять свое поведение в зависимости от ситуации, ориентироваться в поведении партнеров, гибко использовать средства вербального и невербального общения. Идентифицируя себя с положительным героем игрового сюжета по мотивам народной сказки, заикающийся ребенок занимает активную позицию, позволяющую ему самовыражаться, снимается эмоциональное напряжение, снижается его фиксация на дефекте, обогащаются и становятся свободнее речевые возможности.

Значение же самих народных сказок, по утверждению великого этнопедагога Г. Н. Волкова, велико в обучении родному языку: «Народная сказка чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти ребенка со всеми своими живописными частностями и народными выражениями. В них много своеобразных оборотов речи, содействующих ознакомлению детей с прелестями родного языка», – пишет он [3, с. 179]. Роль сказок в обучении детей родному языку повышается еще и тем, что во многих сказках встречаются пословицы и поговорки, загадки и задачи, стихи и песни, приговорки и заклички, прибаутки и потешки, традиционные формы поэтических заклинаний и т. п.

Для детей с различными расстройствами речи О. А. Шорохова видит народную сказку в качестве одного из эффективных средств речевого развития, особенно такой ее характеристики, как связность [9]. В результате использования этнопедагогического потенциала таких сказок дошкольники с речевой патологией учатся выразительно интонировать голоса героев народной сказки, тем самым, развивая просодию. В целях развития артикуляционного аппарата и голоса используют звукоподражательные слова, голоса животных. Дети знакомятся с образными выражениями и сказочными повторами, активно используют в речи формы повелительного наклонения глаголов, смысловых оттенков слов, учатся осознавать содержательную сторону слова, понимать смысловые оттенки и уточнять их значения. Кроме того, логопед побуждает детей к раскрытию замысла народной сказки, высказываниям по ее содержанию, воспроизведению основных эпизодов. При этом

ребенок должен обязательно выразить словом свое отношение к сюжету, персонажам и нравственному уроку, который она в себе заключает.

Живой и выразительный язык сказки, особенно народной, изобилует меткими, остроумными эпитетами, смысловой поэтикой. Ни в каких других произведениях, кроме народных, нельзя найти такого идеального расположения труднопроизносимых звуков, которые, благодаря образной трактовке, без затруднений воспроизводятся маленькими слушателями. По этой причине Н. Я. Вельмискина предлагает использовать народные сказки на логопедических занятиях по развитию речи, в частности, для составления достаточно длинного распространенного предложения [2].

Л. В. Белоусова выделяет возможности театрализации народных сказок для коррекции речи детей со стертой формой дизартрии, заиканием, сложной дислалией с дизартрическим компонентом, различными нарушениями голоса. Она объясняет это тем, что через воплощение в сказке дети раскрепощаются не только в речи, но и в движениях, передавая голосом и жестами повадки и характер персонажей, тем самым развивается интонационная выразительность и коммуникативные способности. Кроме того, в песнях, используемых в сказках, в их плавном пропевании детям легче автоматизировать поставленные звуки, развить музыкальный слух [1]. Действительно, театрализованная деятельность по мотивам устного народного творчества является огромным стимулом для развития и совершенствования речи. Актер театра должен уметь четко произносить текст, выразительно передавать мысли автора (интонация, логическое ударение, диапазон, силу голоса, темп речи). Поэтому многие практикующие логопеды в качестве мотива на исправление речевых дефектов выбирают театрализованную игру, которая помогает развитию связной и грамматически правильной речи в ненавязчивой форме, является необходимым условием увлекательной деятельности (Л. Н. Жога, Н. Г. Саяпова, Е. Ю. Епрева, Е. В. Овчинникова, Л. А. Рукосуева, О. В. Дмитриева, Г. З. Ильчугулова).

Как особую разновидность сказок Ю. Г. Илларионова рассматривает загадки, объясняя это тем, что многие из них содержат сказочный сюжет [5]. Загадки у разных народов называются по-разному, но у чувашей, например, загадка – это «тупмалли юмах», что буквально означает «сказка, требующая отгадки». Своеобразие психофизиологических особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи заключается в недостаточной ориентировке в средствах языковой выразительности, в частом несоответствии выполняемых действий цели, в отсутствии в большинстве случаев самоконтроля, в несовершенстве регулирующей функции речи, в неумении применять имеющийся языковой опыт в аналогичных речевых ситуациях. Поэтому, учитывая специфику развития дошкольников с нарушением речи, для работы над развитием языковых средств этих детей наиболее продуктивны тексты народных загадок, в синтаксических конструкциях которых заложен потен-

циал параллельных, кольцевых построений, основанных на тождестве, сравнении или противопоставлении двух частей.

Н. Гавриш установила, что детям с нарушениями речи значительно труднее отгадывать метафорические загадки, нежели описательные, т. к. они не понимают образный строй языка загадок. Интересно, что в сказке, потешке, прибаутке эти дети значительно легче воспринимают метафору, чем в загадке. Это объясняется тем, что в таких текстах описывается реальная ситуация, а загадка – иносказание [4]. Поэтому необходимо учить детей с расстройствами речи воспринимать образное содержание загадок, объяснять их, сравнивать и отгадывать. При отгадывании загадок необходимо ставить перед ними конкретную цель: не только отгадать загадку, но и доказать, что отгадка верна. В результате словарь детей с недоразвитием речи обогащается вводно-модальными («во-первых», «во-вторых», «в-третьих»), кванторными («любой», «другой», «всякий») словами, подчинительными союзами как вспомогательными средствами овладения процессом рассуждения: «*Пёри тйкать, тебри ёсет, вищёмёшй сет*» – «*Первый льет, другой пьет, третий растет*» (*сумёр, зер, курйк – дождь, земля, трава*). Целесообразно читать текст загадки несколько раз, чтобы дети лучше его запомнили и выделили признаки описанного объекта. Если в доказательстве ребенок пропускает какой-либо признак или связь, логопед должен задавать вопросы дискуссионного характера, раскрывающие неубедительность приведенных доводов. Например, отгадывая чувашскую народную загадку: «*Хёрлё хёрлёмес хир чйххине хёрхенмест*» – «*Рыжая, хитрющая, куропаток не жалеет*», ребенок может опираться на один признак: «Это лиса (*тилё*), потому что рыжая». Логопед должен показать несостоятельность доказательства: «Разве рыжей может быть только лиса? Рыжим могут быть и белка, и конь, и корова!» Тогда ребенок обращает внимание и на другие признаки.

Чтобы разнообразить содержание и способы доказательства, можно использовать разные загадки об одном и том же предмете, явлении. Затем можно предложить сравнить пары загадок, например: «*Мййраки хуринчен вйрйм*» – «*Рога длиннее хвоста*» и «*Сухаллй та ват сын мар, туратлй та йывйс мар, хутаслй та кёлёмсё мар*» – «*С бородой, но не старик, ветвистое, но не дерево, с умой но не ниций*» (*качака – коза*). Это активизирует словарь детей, учит их понимать переносный смысл слов, образных выражений, искать новые способы доказательства.

Загадки не только высокопоэтичны, но богат их и словарный запас, в них очень удачно применяются игра слов, что способствует развитию лексических средств языка детей с нарушением речи. Это фольклорный жанр очень хорош для пополнения активного словаря детей с недоразвитием речи всеми грамматическими категориями. Например, усвоению местоимений могут способствовать загадки, в которых объект речи (тот предмет, который и составляет смысловую нагрузку) засекречен – он не называется, а

подменяется местоимением. А загадки, в которых дается характеристика предмета, целесообразно использовать в работе по расширению лексического запаса прилагательных. Например: «*Въръм-въръм въръчък, ылтйн пуслъ кѣмѣлчѣк*» – «*Длинная-предлинная, серебристая с золотой короной*» (сѣлен – змея). «*Сѣхманѣ кѣске, хѣй въръм*» – «*Кафтан короткий, сам длинный*» (търна – журавль). Необходимость перечисления признаков влечет за собой использование в загадке однородных членов предложения, что подготавливает детей с нарушением речи к овладению сложными синтаксическими структурами.

В этих же целях могут использоваться загадки, построенные на основе отрицательного сравнения: «*Сунатлѣ – вѣсеймест, ури сук – хуса ситмелле мар*» – «*Крылья есть, но не летает, без ног, но не догонишь*» (пулѣ – рыба). «*Суша тѣвакан мар, сѣтел тѣвакан мар, платник мар, ялта хѣй тарсѣ*» – «*Не пахарь, не столяр, не плотник, а первый на селе работник*» (лаша – лошадь). Отгадывание, а особенно загадывание таких загадок детьми с речевыми расстройствами способствует усвоению сложного повествовательного предложения. Если в загадке основным компонентом является вопросительное предложение, и она имеет форму диалога, то тогда мы имеем ценный материал для формирования вопросно-ответной речи, которая активно используется на начальных этапах логопедической работы по устранению заикания. Заикание – это нарушение темпо-ритмической стороны речи, поэтому нельзя забывать о том, что загадка является ритмизованным текстом и ее успешно можно применять для развития чувства ритма у этих детей:

<i>Икѣрчѣк-кукѣрчѣк,</i>	<i>Сдвоенный, изогнутый,</i>
<i>Утмѣл ик кукѣрчѣк.</i>	<i>Шестьдесят два раза</i>

вогнутый.

(Утмѣл турат)

(Василек)

Но необходимо помнить, что в отличие от книжной стихотворной речи в народных загадках часто нет единого чередования ударных и безударных слогов. Даже внутри одной загадки ритм может меняться:

Кукѣр-макѣр турат пур,

Весь изогнутый сучок

Турат сѣнче кукѣль пур,

На сучке том пирожок

Кукѣль ѣшѣнче сѣмарта пур. (Пърса)

В пирожке яички. (Горох)

Также для совершенствования ритмической способности детей с заиканием, дизартрией хороши специально незаконченные загадки за счет пропуска рифмы. Отгадка, являясь ритмической единицей и одновременно рифмой, как будто временно прячется. Кроме того, при таком запрашивающим ответе задача отгадывания значительно облегчается.

Народные загадки широко используются при закреплении умения правильно произносить звук, но с условием, что в составе слова-отгадки имеется необходимый для отработки звук. Народным загадкам свойственна богатая и многообразная звукозапись – в них часто встречаются аллитерации

и ассонансы (многократное повторение звуков). Они ценны не только, как загадки, но и как чистоговорки. Произнесение такого рода загадок содействует формированию навыков правильного звукопроизношения. Например, чувашская народная загадка: «*Чунлинчен чунсӑрри, чунсӑрринчен чунли суралӑ*» – «От живого родится неживой, от неживого – живой» (*сӑмарта-яйцо*) хороша для автоматизации во фразе звуков «ч», «ж». Загадку «*Алӑсӑр, пуртӑсӑр пӗрт пурӑн*» можно использовать для отработки сонорного звука «р», а в русском переводе – для правильного проговаривания свистящих «с», «з» – «*Без рук, без топоренка срублена избенка*» (*йӑва – гнездо*).

На начальных этапах логопедической работы интерес развивается не только к загадкам, но и другим фольклорным формам: потешкам, пестушкам, прибауткам, пальчиковым играм, песенкам, считалкам, закличкам, приговоркам. У плохоговорящих дошкольников формируется интуитивное понимание и целостное художественное восприятие фольклорных текстов на основе их использования в различных видах деятельности. Например, разыгрывание несложного диалога на материале малых фольклорных форм способствует формированию коммуникативных навыков, адекватного эмоционального отношения к персонажам. Т. В. Пескишева, занимаясь изучением возможности использования народного фольклора в целях преодоления общего недоразвития речи у дошкольников 4–7 лет, говорит о необходимости учить детей с речевой патологией анализировать средства лексической и интонационной выразительности – тавтологию (*чудо-чудное, диво-дивное*), синонимику (*правда-истина, щука-рыба*), уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных (*ходит конь по бережку, вороной по зеленому, он головушкой помахивает, черной гривушкой потряхивает*). Их значение для передачи характеров и эмоционального состояния героев, а также для создания общего настроения (ласковость, шутливость, грусть) раскрывается в процессе бесед и прослушивания фольклорных текстов. Активность детей автор рекомендует повышать за счет проблемных вопросов и заданий, например: «Почему героя называют по-разному: сначала просто *котом*, затем *котиком*, а в конце *котенькой?*», средствами активных методов анализа фольклорного текста [6, с. 87]. Одним из них является стилистический эксперимент, суть которого состоит в сравнении подлинного фольклорного текста со специально измененным, с невыразительной лексикой или интонацией.

Таким образом, подчеркивая огромные возможности фольклорных форм как средства коррекции речи детей, можно говорить об их смысловой, композиционной, интонационно-синтаксической, звуковой и ритмической организованности. Еще К. Д. Ушинский утверждал, что они помогают развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка [8]. Как мы видим, это особенно актуально для детей с недоразвитием речи в силу недостаточности их когнитивно-речевой деятельности. В целом, содержание, методы и

приемы логопедической работы, построенной на этнопедагогическом материале, направлены на решение ряда коррекционных задач. Это формирование навыков правильного звукопроизношения, речевого слуха и фонематического восприятия (потешки, игровые песенки, скороговорки); развитие грамматического и семантического компонентов языковой способности (поговорки, пословицы, небылицы, загадки, заклички); совершенствование диалога, навыков пересказа с опорой на вопросы, по сюжетной картине, по серии картин, описания (составление загадок, описательного рассказа по образной игрушке, доказательство на основе отгадывания загадки); развитие выразительности речи (обучение пониманию метафор, переносного смысла пословиц и поговорок, формирование навыков подбора и использования сравнений, развитие интонационной выразительности).

Описанные этнопедагогические методы и средства логопедического воздействия, по нашему мнению, могут помочь вовлечь педагогов в поиск новых методов коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, страдающими нарушениями речи.

Библиографический список

1. **Белоусова, Л. В.** Развитие интонации у дошкольников [Текст] / Л. В. Белоусова // Логопед. – 2007. – № 1. – С. 50–56.
2. **Вельмискина, Н. Я.** Комплексные занятия по развитию речи, основанные на сюжетах знакомых сказок [Текст] / Н. Я. Вельмискина // Логопед. – 2007. – № 1. – С. 91–98.
3. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика чувашей [Текст] / Г. Н. Волков. – М.: Пресс-сервис, 1997. – 441 с.
4. **Гавриш, Н.** Использование малых фольклорных форм [Текст] / Н. Гавриш // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 9. – С. 16–23.
5. **Илларионова, Ю. Г.** Учите детей отгадывать загадки [Текст] / Ю. Г. Илларионова. – М., 1976.
6. **Пескишева, Т. В.** Малые фольклорные формы в работе с детьми с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Пескишева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 86–93.
7. **Общение** детей в детском саду и семье / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. – М.: Педагогика, 1990. – 150 с.
8. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики [под ред. А. И. Пискунова] / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
9. **Шорохова, О. А.** Использование сказкотерапии в работе с младшими дошкольниками [Текст] / О. А. Шорохова // Логопед. – 2006. – № 5. – С. 16–22.

РАЗДЕЛ IX
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 378.14

Н. В. Соловова

**ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ
МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ВУЗЕ**

В настоящее время Российская система высшего профессионального образования находится на этапе вхождения в общее академическое европейское пространство. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. отражает процессы глобализации (Болонский процесс, ВТО) и предполагает ряд адекватных изменений в структуре, средствах и методах управления профессиональным образованием, в условиях реформирования которого особая роль отводится классическим университетам, инновационной ориентации в них учебного процесса, повышению качества обучения студентов. Одной из основных задач Болонского процесса является обеспечение качества образования, что предполагает модернизацию и демократизацию всей системы образования и уточнение подходов к управлению ею.

В период перехода на многоуровневую систему образования и введения Федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) особую значимость приобретает методическая работа в вузе, которая берет на себя задачи по реализации инновационной функции. В качестве основных принципов Европейских стандартов и руководящих принципов по внутренней гарантии качества в вузах выделяются: ответственность за качество высшего образования; развитие культуры качества; разработка и реализация научных подходов к управлению качеством образования.

В показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений (приказ Рособнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 г.) отдельными пунктами выделены показатели «Качество подготовки» (п. 1.2.) и «Методическая работа» (п. 2.4.). В ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001 качество определяется как степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям [1] и оно приравнивается к качеству образовательного процесса, что выражается качеством образовательной

деятельности вуза и его ресурсов, обеспечивающих успешность и высокий образовательный результат. В итоге качество высшего образования отражает его соответствие как системы, процесса и результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства. Обозначены основные принципы Европейских стандартов и руководящие идеи о внутренней гарантии качества обучения студентов, что требует проектирования и разработки процессов, с помощью которых вузы могут представить свою отчетность.

Способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов методическая работа в вузе представляющая комплекс мероприятий. Разработка средств методического обеспечения и сопровождения образовательных программ, внедрение инновационных методов обучения требуют сформированности методической компетентности преподавателей вуза [2].

В различных научно-педагогических работах обсуждается проблема управления методической работой в современных образовательных условиях [3–6].

Концепция управления методической работой в высшем учебном заведении рассматривается нами как совокупность мер и методологических подходов, последовательная реализация которых способствует достижению управленческих целей. Отметим, что процесс управления базируется на определенной методологической основе, а научный подход, как принципиальная методологическая ориентация исследователя, определяет стратегию исследования и уровни его методологии. Управление процессом методической работы – это целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемых субъектов, перевод их на новый уровень, гарантирующий качество профессиональной подготовки.

В научной литературе описано множество известных подходов к организации и управлению предприятием, учебным процессом, качеством продукции: классический управленческий подход; бюрократический подход; поведенческий (бихевиористический) подход; функциональный подход; количественный подход; системный подход; системно-кибернетический подход; структурный подход, уровневый подход, синергетический подход; коммуникационно-диалогический подход; личностно-деятельностный подход, ситуационный подход, средовой подход, компетентностный подход [7–9].

Однако социальная ситуация стимулирует появление новых подходов. Так, к концу 80-х годов прошлого века проблема эффективности управленческих решений на предприятиях и крупных организациях потребовала ответа на вопросы о путях реализации цели, о ценовой политике, мониторинге производства, управленческих технологиях, затратах, что вызвало

рождение концепции процессного подхода в менеджменте к управлению предприятием. В конце прошлого века управление большинством предприятий осуществлялось по принципам функциональной специализации (Ф. Тейлор). Традиционные организационные структуры как правило разделялись на отделы, службы, департаменты с разложением производственного процесса на простейшие операции по функциональному принципу [10]. Инновационность идеи процессного подхода состояла в том, что успешное управление деятельностью предприятия может быть реализовано посредством управления через процессы, а не через классические функциональные отделы. Прародителями идеологии процессного подхода считаются американские ученые Майкл Хаммер (Michael Hammer) и Джеймс Чампи (James Champy), которые в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века в ходе опроса менеджеров фирм сделали революционные выводы и опубликовали их в работе «Реинжиниринг корпораций: Манифест революции в бизнесе» (1993). Утверждалось, что необходим реинжиниринг – перестройка организации путем моделирования и внедрения эффективных бизнес-процессов; для достижения успеха авторы рекомендовали отказаться от множество ненужных операций на предприятиях, закрепить ответственность за конкретный результат (продукт) за конкретными лицами, оптимизировать контроль за продукцией и передачу документации. Впервые предложено понятие «бизнес – процесс», новый взгляд на организацию как на совокупность «бизнес – процессов» в отличие от понимания организации как набора служб. Под «процессом» стали понимать набор операций, которые, взятые вместе, создают результат, имеющий ценность для потребителя – продукт [11; 12].

Управление большинством российских предприятий в начале XIX в. осуществлялось также по жесткому функциональному, директивному или ситуационному принципу и не отвечало требованиям растущих технологий производства, не соответствовало требованиям эффективности. Вступление России в ВТО поставило российские предприятия перед необходимостью подтверждения соответствия своей продукции международному стандарту качества ISO 9001:2000, внедрением и сертифицированием системы менеджмента качества (СМК) по стандарту ISO 9001:2000. Международный стандарт ISO 9000:2000, созданный Международной организацией по стандартизации, куда входит Госстандарт РФ, универсален, так как подходит любому учреждению, в своей основе транслируя восемь основных принципов: ориентация на потребителя; роль руководства; вовлечение сотрудников; процессный подход к производству (все виды деятельности рассматриваются как процессы); постоянное улучшение (каждого вида деятельности и качества продукции); принятие решений основано на фактах (анализируется информация); взаимовыгодные отношения с поставщиками [1; 11].

Сегодня многие российские предприятия, в том числе и вузы, активно используют процессный подход как инструмент интеллектуального управления.

Представим определения и терминологию «процессного подхода»: «процесс – это структурированная, целенаправленная совокупность взаимосвязанных видов деятельности, которая по определенной технологии преобразует входы и ресурсы в выходы (продукты), представляющие ценность для потребителя»; «любая деятельность или совокупность видов деятельности, которая использует ресурсы для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс»; «клиент – тот, кто получает “выходы” (результаты) процесса, он может быть как внешним (потребитель товаров или услуг) и внутренним (следующий процесс в сети процессов предприятия)»; «владелец процесса – руководитель, осуществляющий управление процессом, имеющий в своем распоряжении все необходимые ресурсы для выполнения процесса (персонал, оборудование, инструменты, производственная среда, информация и т. д.), и отвечающий за результативность и эффективность процесса»; «инжиниринг – поддержание текущего процессного управления на предприятии и постоянное совершенствование процессов»; «вход процесса – ресурсы в любых формах (материальные, человеческие, информационные), возникшие вне данного процесса, но перерабатываемые внутри него для получения желаемого результата»; «выход процесса – результат, появляющийся после завершения процесса: продукт, услуга, информация (как внутренние для предприятия, так и внешние)»; «потребитель – потребитель результатов процесса, степень удовлетворенности которого, также предназначена для оценки эффективности процесса» (ISO 9000:2000) [1; 12; 13].

При адаптации понятийного аппарата процессного подхода к деятельности вузов можно представить следующие производственные аналогии для учебного процесса в высшем образовании: поставщики – общеобразовательная школа; исходный материал (сырье) – абитуриенты; обрабатываемый в процессе продукт (студенты); стадии процесса – курсы и учебные дисциплины; конечный продукт – выпускники; потребители – работодатели, фирмы, общество; продажа – число выпускников, устроившихся на работу; непроданная продукция – число выпускников, не устроившихся на работу, и т. д. В качестве внешних ценностей (продукции) вуза могут выступать: специалисты различного уровня подготовки и переподготовки; научная продукция; учебная и методическая литература; кадры высшей квалификации (кандидаты и доктора наук). В качестве внутренних ценностей вуза в концепции процессного подхода можно рассматривать: коллектив сотрудников и преподавателей; научные школы; материальная и техническая база, долговременные связи с поставщиками и потребителями; традиции и пози-

тивные наработки образовательного пространства; методики и технологии обучения; социальная и культурно-воспитательная среда.

Для выбора адекватной цели методологии управления все производственные процессы организации можно разделить на основные (через них проходит основная продукция – процесс производства, процесс закупок, процесс сбыта) и вспомогательные (напрямую не контактируют с продукцией и предназначены для обеспечения нормального функционирования основных процессов – маркетинг, менеджмент, управление). Процессы могут быть подвергнуты декомпозиции на подпроцессы, выполнение которых приводит к получению на выходе продукции с заданными свойствами. Классифицировать процессы целесообразно в зависимости от целей и особенностей конкретной организации [13]. Так, для вузов наиболее часто в качестве производственных процессов определяют разработку образовательных программ; научно-исследовательскую деятельность; набор, обучение и выпуск студентов. В качестве вспомогательных процессов в сфере вузовской деятельности правомерно выделяют процессы управления финансами, маркетинг, управление инфраструктурой [14].

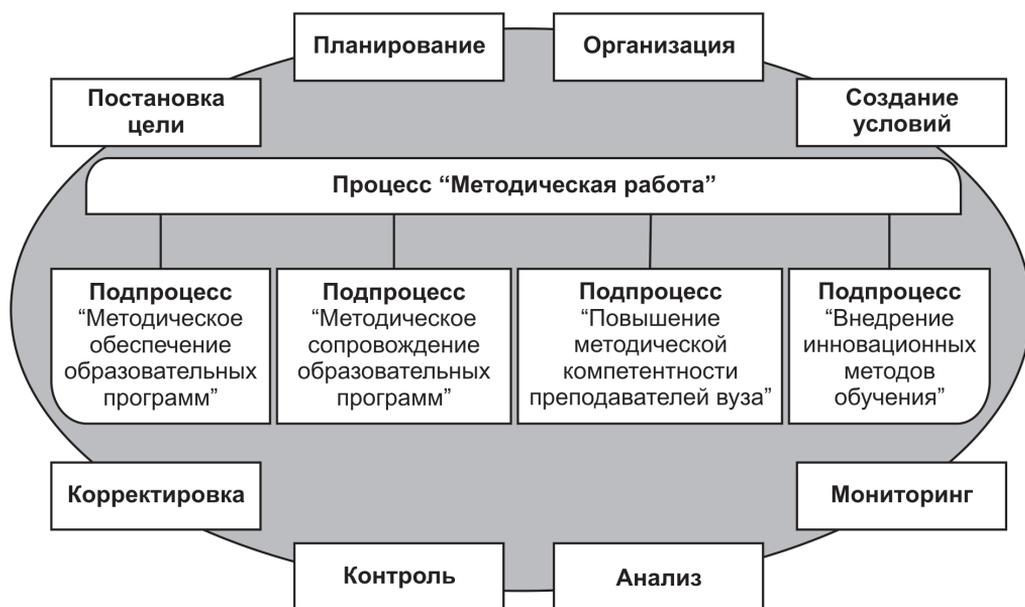


Рис. 1. Процессный подход к управлению методической работой в вузе

Несмотря на явные преимущества процессного подхода и его инновационность, в настоящее время в лишь небольшом количестве российских вузов решена задача организации управления процессами, что свидетельствует об ограничениях во внедрении процессного подхода в высшем профессиональном образовании.

В нашем исследовании на частнонаучном уровне методологии мы рассматриваем методическую работу в вузе в виде процесса, а качество результатов методической деятельности – через управление этим процессом. Процесс методической работы в вузе может быть подвергнут декомпозиции: и представлен подпроцессами: методическое обеспечение образовательных программ; методическое сопровождение образовательных программ; повышения методической компетентности преподавателей вуза; внедрение инновационных методов обучения (Рис. 1). Вспомогательные подпроцессы методической работы в вузе охватывают библиотечное обслуживание, внутривузовскую издательскую деятельность, информационное обеспечение.

Управление методической работой в вузе на основе процессного подхода предполагает: распределение функций управления между элементами системы методической работы; закрепление владения процессами за определенными звеньями системы методической работы; обеспечение оптимальных условий для развития системы методической работы в вузе и достижения главной цели ее функционирования – качества обучения.

При построении концепции процессного подхода к управлению методической работой в вузе опора делалась на базовые принципы: адаптивность, динамичность, непрерывность, последовательность, взаимосвязь и оптимальность.

В настоящем исследовании при внедрении процессного подхода к управлению методической работой в вузе использовался практический опыт внедрения процессного управления в ГОУ ВПО «Самарский государственный университет», который выявил ряд преимуществ: происходит непрерывное улучшение результатов методических процессов; обеспечивается взаимосвязь и взаимодействие между отдельными процессами образовательной системы вуза; каждый сотрудник понимает и оценивает свою роль, систематизируя результаты своей методической деятельности по улучшению качества обучения.

Процессный подход к управлению методической работой в вузе реализуется в соответствии с принципами модели делового совершенства Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM – European Fund of Quality Management) и рекомендациями стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001): ориентация на потребителя образовательных услуг (выпускников, работодателей, преподавательского состава, студентов, родителей, общества); вовлечение в методическую работу кадет всех педагогических и административных работников вуза; лидерство руководства; реализация подхода к системе как к процессу [7].

Процессный подход предполагает последовательную реализацию логически взаимосвязанных управленческих видов деятельности (постановка цели, планирование, организация, создание условий, мониторинг, анализ, контроль, корректировка), которые взаимосвязаны друг с другом в едином

цикле управления методической работой в вузе. Все управленческие решения опираются на объективные факты мониторинга и анализа. Представленный цикл управления идентичен известному циклу У. Э. Деминга, один из основных принципов философии которого гласит, что каждый последующий этап является как бы заказчиком предыдущего [13].

Многие процессы в вузе представлены сложной сетью взаимосвязанных подпроцессов и тогда их принадлежность определяется схемой описания выполняемой деятельности подразделениями в ходе процесса. При проектировании модели управления методической работой в вузе на основе процессного подхода предпринять: описание логического хода процесса и циклов выполнения управленческих функций; распределение ответственности за выполнение всех видов методической деятельности на различных этапах процесса и управленческих полномочий (Рис. 2). Подпроцесс «методическое обеспечение образовательных программ» представляет собой комплекс мер, направленных на: обеспечение образовательных программ учебной литературой и учебно-методической документацией; отбор методик и технологий обучения и средств контроля качества обученности студентов в соответствии с лицензионными и аккредитационными показателями для высшего учебного заведения.

Под мониторингом методической работы в вузе понимаем систематическое непрерывное наблюдение за всеми показателями основных и вспомогательных процессов и подпроцессов методической работы. В качестве показателей (объектов мониторинга) подпроцесса методического обеспечения образовательных программ принимаются индикаторы – характеристики, которые, во-первых, могут быть объективно оценены, каждая в отдельности; во-вторых, должны быть управляемы, то есть целенаправленно изменяемы путем совершенствования. В качестве объектов мониторинга методического обеспечения выступают: учебно-методические комплексы учебных дисциплин; книгообеспечение; наличие грифовой литературы; методики преподавания учебных дисциплин. Такие показатели универсальны, то есть применимы для оценки качества образовательной деятельности любых вузов на уровне всей системы высшего профессионального образования; факультетов на уровне вуза; кафедр на уровне факультета; преподавателей на уровне кафедры; они всесторонние и измеряемые (для их измерения введены критерии – признаки, на основании которых производится оценка). Владельцем подпроцесса методического обеспечения является проректор по учебной работе, а исполнителями работ: преподаватели, заведующие кафедрами; члены учебно-методического Совета, методических комиссий; сотрудники библиотеки, учебного, методического, редакционно-издательского отдела, дистанционных образовательных технологий, медицентра.

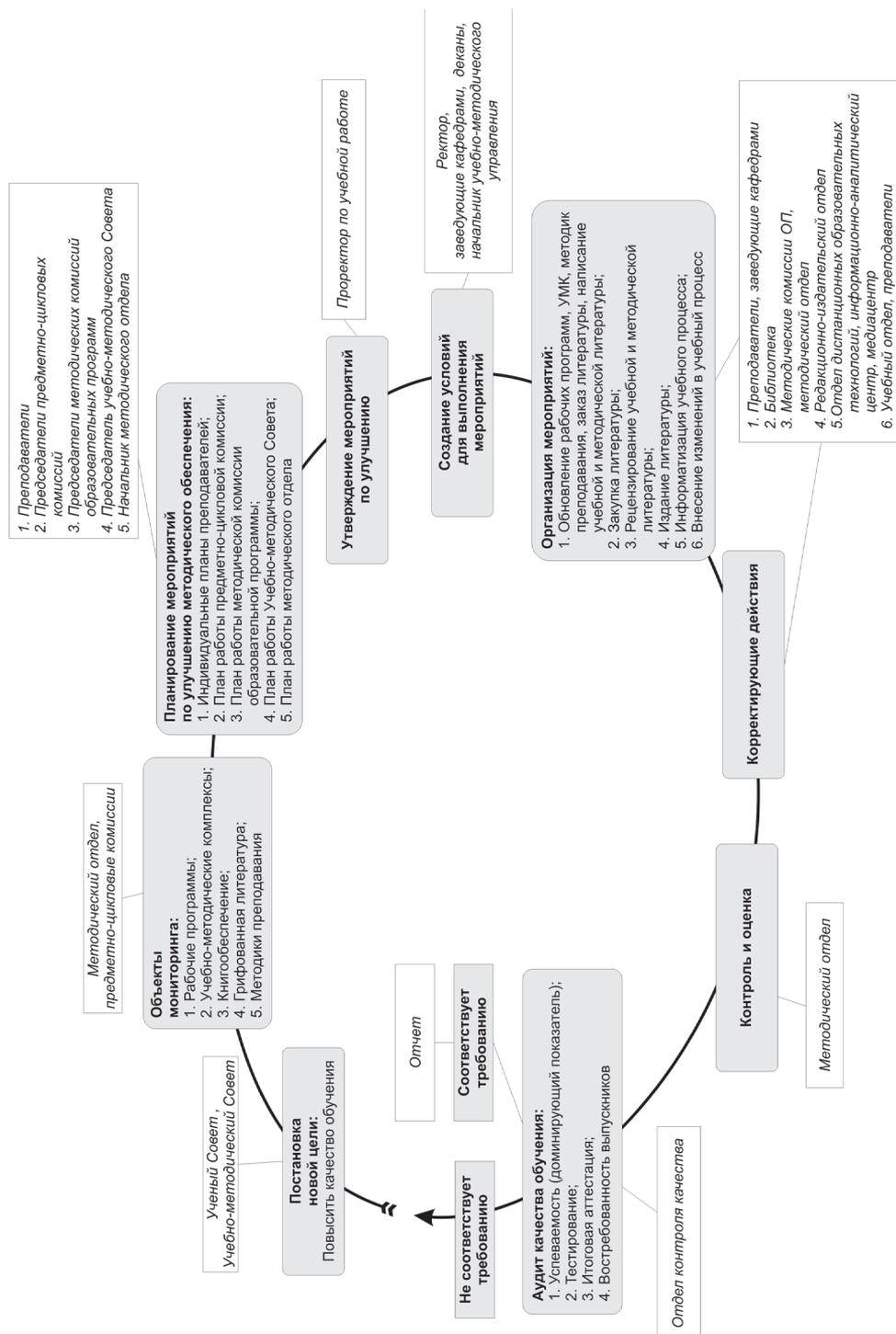


Рис. 2. Подпроцесс «Методическое обеспечение образовательных программ»

Данные мониторинга показателей методического обеспечения образовательных программ являются информационной базой для принятия управленческого решения по оптимизации качественного методического обеспечения учебных дисциплин. Если мониторинг включает в себя постоянное измерение показателей, то контроль – соизмерение фактически достигнутых результатов с запланированными. В ходе контроля за реализацией мероприятий подпроцесса методического обеспечения не только оценивается результативность методической работы, но и выявляются причины отклонений, обеспечивается анализ выполненных мероприятий подпроцесса, что способствует выработке новых целей. Контроль проводится не только путем оценки показателей, но и в виде анкетирования, тестирования, наблюдения, собеседования, проверки документации, отчетов. Для постоянного улучшения качества методической работы в вузе, разрешения противоречий между существующим состоянием и запланированным проводится анализ выявленных несоответствий, корректирующие и предупреждающие действия, назначаются ответственные, выделяются материальные ресурсы, обозначаются сроки выполнения. Так, например, в случае низкого коэффициента книгообеспеченности по учебной дисциплине выясняется неэффективность приобретения учебной литературы в количестве 1–3 экземпляров, отсутствие в продаже учебников по дисциплине. Предпринимаются корректирующие и предупреждающие действия: в случае невозможности закупить базовую литературу по учебному курсу будет оправдано написание учебного пособия ведущим преподавателем или создание электронной версии учебника.

Аудит результативности подпроцессов и оценка результата процесса методической работы в вузе – одна из сложнейших задач управления на основе процессного подхода. В практике педагогической экспертизы методической работы в образовательных учреждениях принято оценивать: эффективность форм организации методической работы; качество проводимых мероприятий и методических продуктов [15; 16], качество работы руководителя методической службы и методистов. Однако, на наш взгляд, качество процессов методической работы определяется в большей степени достигнутым уровнем знаний, умений и навыков, опытом их применения – компетентностью выпускников, поэтому экспертиза качества методической работы в вузе прежде всего должна оценить роль методической работы в достижении одной из главных целей функционирования вуза – качества обучения. Результат подпроцесса методического обеспечения образовательных программ представляется показателями качества обучения, интегрированным показателем – успеваемость студентов.

Процессный подход к управлению методической работой в вузе позволяет выявить влияющие на качество обучения факторы и принимать научно обоснованные управленческие решения. Предложенный в настоящем исследовании процессный подход к управлению методической работы

в вузе отвечает критериям методологического подхода: подход обоснован и является научной базой; интегрирован; направлен на реализацию основной стратегии функционирования вуза – качества обучения; может быть применен на разных уровнях управления к другим видам образовательной деятельности (учебной).

Библиографический список

1. **ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001.** Государственный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.
2. **Соловова, Н. В.** Методическая работа в вузе [Текст]: историко-педагогический аспект. / Н. В. Соловова. – Самара: «Универс групп», 2007. – 202 с.
3. **Подушкина, И. М.** Методическая работа в школе. Новое видение. [Текст] / И. М. Подушкина. – Курск: Изд-во. Курск. пед. ун-та, 2001. – 203 с.
4. **Ситник, А. П.** Методическая работа как фактор развития способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности [Текст]: методические рекомендации. / А. П. Ситник, Е. В. Перенкова. – М.: АCADEMIA, 2005. – 22 с.
5. **Симонов, В. П.** Управление социальными (педагогическими) системами. [Текст] / В. П. Симонов. – М.: 2005. – 198 с.
6. **Новиков, А. М.** Проектирование педагогических систем [Текст] / А. М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 22–28.
7. **Огвоздин, В. Ю.** Управление качеством. Основы теории и практики. [Текст] / В. Ю. Огвоздин. – М.: «Дело и сервис», 2007. – 302 с.
8. **Шамова, Т. И.** Управление образовательными системами. [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: АCADEMIA, 2007. – 384 с.
9. **Соболев, В. С.** Концепция системы управления качеством образования в вузе в контексте государственного обеспечения качества ВПО. Сборник статей [Текст]: «Оценка качества образования в Российских вузах. Опыт и проблемы». / В. С. Соболев, С. А. Степанов. – СПб.: Изд. СПбГУ, 2004. – 104 с.
10. **Файоль, А.** Управление – это наука и искусство. [Текст] / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М.: Проспект, 2002. – 134 с.
11. **Корольков В.** Процессный подход к управлению организацией //Стандарты и качество. [Текст] / В. Корольков, В. Брагин. – 2001, – № 9. – С. 80–82.
12. **Адлер, Ю.** Процессное описание бизнеса – основа основ и для системы экономики качества // Стандарты и качество. [Текст] / Ю. Адлер, С. Щепетова. – 2002. – № 2. – С. 66–69.
13. **Курицын, А. И.** Управление в Японии: Организация и методы. [Текст] / А. И. Курицын. – М.: Наука, 1991. – 140 с.
14. **Васнев, Ю. Б.** К вопросу о проблемах контроля качества учебного процесса. Тезисы Всероссийской конференции «Университетское образование в России: проблемы и перспективы». [Текст] / Ю. Б. Васнев. – СПб.: Изд. СПбГУ, 2001. – С. 62–65.
15. **Самигуллин, Г. Х.** Педагогическая экспертиза методической работы. // Методист. [Текст] / Г. Х. Самигуллин, И. И. Багавиев. – 2007.– № 3. – С. 31–33.
16. **Альперин, Л.** Процветание через качество // Стандарты и качество. [Текст] / Л. Альперин. – 2001, – № 7–8. – С. 67–73.

М. В. Селиверстова

УПРАВЛЕНИЕ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Ориентация экономики на рыночные отношения коренным образом меняет подходы к решению не только экономических проблем но, прежде всего проблем в области образования, которые тесно связаны с потенциалом обучающихся, их ресурсами. Поэтому понятно то внимание, что уделяется концепции управления, в центре которой находится обучающийся, личность, рассматриваемые как наивысшая ценность. В соответствии с ней все педагогические системы управления нацелены на более полное использование способностей обучающихся, совокупности их знаний и развитие умений, навыков, способностей и мотивов к труду в учебном процессе, что в будущем будет являться основой эффективной индивидуальной профессиональной деятельности, социально-профессиональной адаптацией, и в целом конкурентоспособностью личности.

Понятие управление наиболее часто употребляется в теории менеджмента, управления человеческими ресурсами, управления человеком, которое, решая общие задачи управления организацией, вместе с тем имеет собственные цели и внутреннюю структуру.

Согласно Большому экономическому словарю управление – процесс планирования, организации, мотивации, контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации [1]. В контексте процессной составляющей управление определяют зарубежные ученые М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, П. Друкер, Г. Минцберг. и современные отечественные ученые Виханский, Е. Е. Румянцев, Е. Л. Драчева, Л. И. Юлинов, В. В. Кафидов, Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова.

Управление – неизбежная спутница любой деятельности. Признали управление как деятельность ряд ученых М. И. Трубочкина, М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Т. Г. Морозов, и др.

Наконец, управление – как элемент, функция, руководство, представлены в трудах А. А. Урбанович, в советском энциклопедическом словаре, а как совокупность операций и процедур воздействия подробно представлены у Р. А. Фатхутдинова [10; 12].

Выделенные общие признаки определяют, что управление одновременно выступает и как процесс взаимодействия человека с природой, в результате которого создаются различные блага и происходит адаптация человека к внешней среде, и как определенные отношения между его участниками, в

результате которых осуществляется воздействие, как на внешнюю среду, так и на деятельность.

Управление является специфическим видом профессиональной деятельности человека, выделившимся в процессе разделения труда. Выступает как основное средство использования экономических законов в процессе совместной трудовой деятельности людей. Оно вызвано не только организационными потребностями совместного труда, но и необходимостью учета экономических законов, проявляющихся в определении цели, в поиске путей ее реализации и оценке результатов ее достижения.

Понятие «управление» имеет технико-кибернетическое происхождение. Это направленное воздействие на систему с двумя разными целями. Первая цель воздействия связана с поддержанием каких-либо характеристик или параметров объекта управления постоянными. Вторая цель управления прямо противоположна по своим результатам, так как она связана с направленным изменением либо внутренних характеристик системы, либо взаимодействия объекта со средой [4]. В системе гуманитарных знаний представителями, которых являются в социологии (В. Н. Агеев, Т. Ю. Базаров, Ф. П. Величко, А. П. Журавлев, Л. И. Меньшиков, Н. К. Рак, И. В. Подмарков, С. В. Лапина, М. В. Удальцова, Г. Кунц, С. О'Доннел) сформировалось самостоятельное представление о сущности социального управления, которое рассматривается в тесной связи с общением как особым видом деятельности.

Наиболее часто управление рассматривают как направленное воздействие на объекты трех типов: 1) другого человека; 2) группу людей; 3) самого себя.

Таким образом, понятие управления в гуманитарной (педагогической) области знаний связывают со спецификой не управляющего воздействия, а той системы, на которую направлено воздействие. В своих исследованиях В. Г. Каменская, подчеркивает особое место и роль управления в обществе. Подтверждение этому мы находим в выделенных ею двух относительно самостоятельных форм: прямого и косвенного управления [4].

Каждый, кто занимается какими-то видами организаторской деятельности, работает с людьми, отвечает за их достижения, осуществляет организацию и координацию усилий для решения задач осуществляет управленческую деятельность.

Подчеркнув в последнем тезисе организационную сторону управленческой деятельности, необходимо далее рассмотреть, в какой мере такие широко используемые понятия, как «управление» и «руководство» возможны для применения в педагогической деятельности учителя.

Анализ эталонов данных понятий свидетельствует о том, что хотя они лежат в плоскости одной деятельности, однако, это не идентичные понятия.

Управление в режиме развития системы имеет различные виды. Как правило, их классифицируют по следующим четырём основаниям: по субъекту управления, по ориентации управления, по его интегрированности и по типу реагирования на изменения, которые требуют решения.

Управление – более широкое по семантике понятие чем «руководство». Управлять – это значит озаботить себя подбором и использованием условий, которые необходимы для управленческой деятельности. Руководить – это озаботить других в связи с исполнением ими своей деятельности [13].

В профессиональной деятельности учитель соединяет в себе воедино эти два понятия.

Резюмируя изложенное выше, можно подтвердить, что смысл управления состоит в том, что оно ориентировано на обеспечение объективных и субъективных условий в такой пропорции и таком сочетании, что позволяет достигать поставленные цели.

Современная школа испытывает потребность в учителе, не только знающем предмет, способном объяснить новый материал и организовать свой труд, но и умеющем грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся. Соглашаясь с В. С. Лазаревым, И. Б. Сенновским под управленческой деятельностью учителя мы понимаем «непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия» [9; 11].

Н. Ф. Талызина детализирует требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления. В соответствии с ними учителю для реализации функций управления познавательной деятельностью учеников предстоит пройти ряд этапов: определить цели; выявить исходное состояние управляемого процесса; сформировать программу воздействий для каждого промежуточного состояния процесса; организовать контроль за ним в виде перманентной обратной связи; с учетом имеющейся информации о каждом из промежуточных состояний выполнить процедуры, регулирующие и корректирующие влияние на познавательную деятельность школьников. Итак, управленческий характер деятельности учителя согласуется с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу развития, обучения и воспитания личности [10, с. 30].

На современном этапе управленческая деятельность учителя модифицируется. По мнению Т. М. Давыденко, принципиальные по характеру прогрессивные изменения в школе произойдут при условии самореализации и саморазвития каждого учителя и каждого ученика [3, с. 20]. В противном случае управление учебной деятельностью учащихся может трансформироваться в педагогическое манипулирование, а благородные цели развития

личности ученика ограничатся всего лишь усвоением его знаний, умений и навыков [9].

Н. В. Седова анализируя педагогическую деятельность учителя в образовательном пространстве, разделяет её на составляющие части. Первая – это разделение на компоненты, составляющие части общей деятельности, т. е. горизонтальное разделение труда. Второе, называемое вертикальным, отделяет работу по координированию действий от самих действий. Деятельность по координированию деятельности обучающихся (других людей) и составляет сущность управления.

Для того чтобы в образовательном пространстве была возможность добиться реализации педагогических целей, задачи должны быть скоординированы посредством вертикального разделения в деятельности учителя. Поэтому управление является существенно важной деятельностью для учебного процесса [8].

Вопрос об отличиях тактических и стратегических задач управленческой деятельности учителя рассматривает И. Б. Сенновский [9].

Обобщая ряд подходов к определению управленческой деятельности учителя, современные исследователи в области педагогики признают, что управленческая деятельность как фактор учебного процесса является уникальным, требующим особого подхода к его изучению. Однако анализ специфики управленческой деятельности как фактора учебного процесса требует рассмотрения во всем многообразном спектре профессиональной деятельности учителя.

Многообразие терминов, в которых выражается управленческая деятельность, дает основание признать психологическую составляющую данного понятия. В свою очередь, Е. Н. Кишкель выделяет ряд фундаментальных положений об организационных и содержательных основах управленческой деятельности. Психологические особенности управленческой деятельности по определению Е. Н. Кишкель включают комплекс характеристик: организаторские способности; коммуникативные качества; нравственно-этические характеристики отношения к другим людям; мотивационные факторы; волевую сферу; «практический» интеллект; личный характер; эмоциональную сферу; психодинамические характеристики; половозрастные особенности [5, с. 156].

Разделяя мнение В. П. Беспалько о важности собственной учебной активности учащихся в процессе обучения, мы находим подтверждение этому в понятии – управление учением. Управление учением – это не стихийное поведение учителя в классе, направляемое случайными эпизодами поведения учеников, а заранее планируемый процесс получения обратной связи об успехах и неудачах учащихся в ходе самого процесса обучения.

Система управления обучением по В. П. Беспалько может осуществляться по одной из двух возможных схем: как разомкнутое управление или как замкнутое управление [2, с. 62–68].

Кардинальную проблему управления как теоретическую педагогическую проблему необходимо решать, по утверждению В. В. Лебедева через развитие образовательной деятельности учителя, направленной на конструирование системы прогнозируемых результатов обучения школьника и разработку целостной системы мониторинга. Принимая во внимание ориентиры, что в системе учитель – школьник, где основными видами деятельности являются обучение школьника и управление учителем этим обучением, управленческая деятельность осуществляется через важнейшие составляющие этой системы – учебную информацию и деятельность [6, с. 97–102].

Особый для нас интерес в рамках теоретических положений о педагогической деятельности учителя имеют наработки Л. М. Митиной, которая считает, что труд учителя является сложнейшей полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью [7, с. 28].

В настоящее время в теории наработаны ценные положения категории управленческая деятельность. Учитывая выше рассмотренные подходы и особенности управленческой деятельности учителя, можно сделать вывод, что управленческая деятельность учителя – это интегративное понятие и имеет ряд специфических особенностей: представляет собой труд, состоящий из таких видов деятельности: организационно-административной и воспитательной, аналитической и конструктивной, информационно-технической; составляет часть системы управления, решая общие задачи управления образовательного пространства; участвует в создании благ и оказании услуг; предметом труда является информация; может носить индивидуальный характер (оказание воздействия) и групповой; средством труда является организационно-управленческие, технические и информационные системы; результатом труда – управленческое педагогическое решение. Это особый, уникальный вид деятельности, предъявляющий повышенные требования к личности.

Методика и организация исследования

На основе изучения научных источников, анализа и обобщения результатов диссертационных исследований продолжают возникать закономерные вопросы. Так, например, если учителя, как и управленцы, работают с личностью разных возрастов, интересов, статуса, то насколько существуют сходства и различия в их деятельности с точки зрения управления? Задачи, какого уровня управленческой деятельности (Оперативный, Тактический, Стратегический) присутствуют в деятельности учителя?

Для проверки предположения нами был составлен и апробирован опросник, составленный на основе стандартов профессионального объединения

российских специалистов в области управления персоналом и трудовых отношений.

Вопросы предполагали получение двух видов информации: объективной – основная демографическая информация и субъективной, например удовлетворенность профессиональной деятельностью, необходимость овладения управленческими технологиями.

Доминирующая часть вопросов предназначалась для диагностики семи обобщенных устойчивых блоков, входящих в структуру управленческой деятельности тактического уровня.

В целом конструкция опросника давала возможность ответить на основные вопросы:

1. Какая управленческая составляющая является преобладающей в деятельности учителя?
2. Какая управленческая составляющая наиболее значима для студентов педагогических и управленческих специальностей?
3. В какой степени проявляется в деятельности учителя управленческий аспект?
4. Насколько согласны «производственники», что в деятельности учителя присутствует управленческий аспект?

Исследование проводилось в два этапа. На первом, предварительном этапе выяснялись прогностические возможности опросника. С этой целью были опрошены студенты 2, 3, 4 и 5 курсов (88 человек) педагогических и управленческих специальностей Сургутского педагогического университета. На втором этапе в исследовании участвовали учителя и административный персонал (далее «производственники») образовательных учреждений города Сургута и района.

Среди «производственников» образовательных учреждений было опрошено 97 человек, где были выделены три группы – административный персонал (директор и заместитель директора), молодые специалисты и учителя стажисты образовательных учреждений города Сургута и района. В общей сложности респондентами нашего исследования были мужчины и женщины всех возрастов, начиная с 18 лет.

Экспериментальная ситуация сохраняла для респондентов определенную неопределенность, так как инструкция не давала информации о том, что это блоки включающие разное количество показателей, и это компетенции управленца по управлению человеческими ресурсами тактического уровня, а не учителя.

Особенности управленческого аспекта в деятельности учителя оценивались простым способом шкалирования десятибалльной равноинтервальной шкалой Терстоуна. Особенности управленческого аспекта оценивались как по отдельным индикаторам, так и по суммарному рангу, вычисляемому по нескольким показателям, входящим в группу каждого блока.

Финальная обработка данных производилась с помощью таблицы-ключа, где в каждой клеточке указаны балл ответа, на основе следующего соотношения:

+	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

В данном случае определяется значимость в педагогической деятельности учителя управленческого аспекта.

Результаты и их обсуждение

Вычисление интегральных коэффициентов между результатами исследования студентов педагогических и управленческих специальностей показало достаточно высокие результаты.

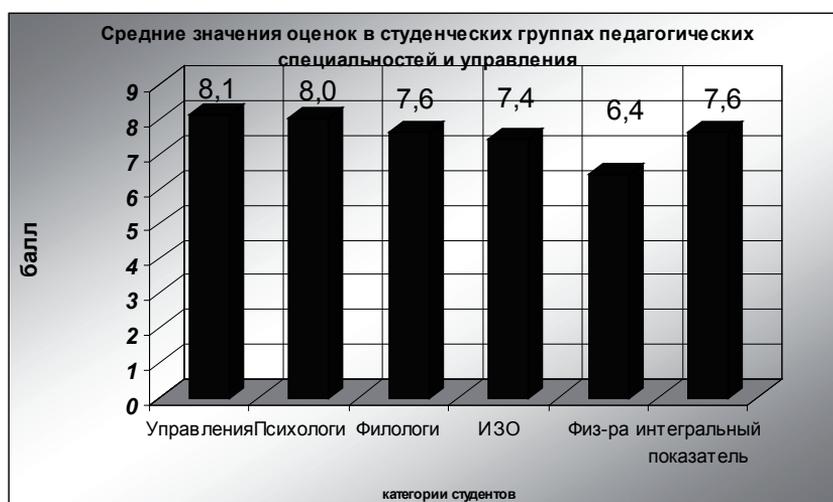


Рис. 1. Средние значения оценок в студенческих группах педагогических и управленческих специальностей.

Ранжируя результаты среди студентов нами выявлены сходства между оценками студентов управленцев и психологов. Также достаточно близкие между собой результаты среди студентов специальности русский язык и литература и изобразительное искусство. Самый низкий результат продемонстрировали студенты специальности физическая культура.

Интегральный показатель в студенческих группах педагогических и управленческих специальностей составил 7,6 балла.

Сравнительный анализ был осуществлен между результатами групп студентов и «производственников».



Рис. 2. Сравнительная структура интегральных показателей студентов административного персонала ОУ и учителей практиков.

Как видно из рис. 2, административный персонал образовательных учреждений наиболее высоко оценил характеристики управленческой деятельности в педагогической деятельности учителя нежеле чем учителя стажисты и молодые специалисты. Их интегральный показатель (8,1) немного ниже. Учитывая, что оценивание происходило по десятибалльной шкале, то в целом результаты у всех групп респондентов имеют высокие коэффициенты.

Подсчет ранговых сумм по выборкам студентов педагогических, управленческих специальностей и «производственников» представлен в таблице.

Результаты подсчета ранговых сумм по выборкам студентов

специальности	Студенты			респонденты	«производственники»		
	Σ	ранг	%		Σ	ранг	%
психология	414	5	81,1%	директора ОУ	439	4	86%
управление персоналом	405	4	79%	зам. дир ОУ	435	3	85,2%
русский язык и литер	393	3	77%	молодые спец - ты.	422	2	82%
изобразительное искусство	375	2	73,5%	учителя стажисты	399,6	1	78,3%
Физическая культура	318	1	62,3%				
Σ	1905				1695,6		
средние	381		74,58%	средние		423,9	82,8%

Мы видим, что по уровню управленческий аспект в деятельности учителя более высокий у «производственников» нежели у студентов как педагогических, так и коммуникативных специальностей.

Однако общие высокие проценты всех респондентов указывают максимальную степень выраженности в педагогической деятельности управленческого аспекта.

Наше исследование позволило подтвердить семь блоков, которые отражают управленческую деятельность в педагогической деятельности учителя.

Управление как специфическая категория педагогической деятельности в наше динамичное время представляет собой сложную работу, которую, нельзя выполнять успешно, руководствуясь простыми сухими заученными формулами. В сфере образования развивается новая система ценностей, ведущей составляющей которой является управление, т. е. формируются и начинают действовать вызванные инновациями и реформами новые значения, смыслы предметной и профессиональной деятельности с которыми нельзя не считаться.

Библиографический список

1. **Большой** экономический словарь / Под ред. А. Н. Азрилияна. – 6-е изд., доп. – М.: Институт нов. экономики, 2004. – 1376 с.
2. **Беспалько, В. П.** Дидактический процесс [часть II] [Текст] / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 68–82.
3. **Давыденко, Т. М.** Рефлексивное управление школой [Текст] / Т. М. Давыденко. – М.; Белгород, 1995.
4. **Каменская, В. Г.** Социально-психологические основы управленческой деятельности: Учебное пособие для студ. Высш. учебн. заведений. [Текст] / В. Г. Каменская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
5. **Кишкель, Е. Н.** Управленческая психология [Текст]: Учебн. для сред. спец. учеб. заведений / Е. Н. Кишкель. – М.: Высш. Шк., 2002. – 270 с.: ил.
6. **Лебедев, В. В.** Образовательная деятельность учителя в учебном учреждении [Текст] / В. В. Лебедев // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 97–102.
7. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
8. **Седова, Н. В.** Педагогическая культура учителя. [Текст] / Н. В. Седова – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2003. – 208 с.
9. **Сенновский, И. Б.** Управление образовательной деятельностью учащихся: теория и практика. [Текст] / И. Б. Сенновский. – М., – 2002.
10. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний. [Текст] / Н. Ф. Талызина. – Изд. 2-е. М., 1984.
11. **Управление** школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В. С. Лазарева. М., 1997.

12. **Фатхутдинов, Р. А.** Стратегический менеджмент: Учебник. – 8-е издание, испр. и доп. – М.: Дело, 2007 – 448 с.

13. **Шепель, В. М.** Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. [Текст] / В. М. Шепель – М.: Дом педагогики, – 2000. – 544 с.

14. **Экономика** труда: (социально-трудовые отношения): учебник / Под ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 736 с.

УДК 37.07

И. Д. Рогожкина

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ
СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Характерным признаком развития общества на современном этапе является острая потребность в профессионально-подготовленных кадрах. Переход к рыночной экономике повышает требования к подготовке высококвалифицированных специалистов, к содержанию образования, а также к качеству этого образования. От специалиста требуется высокий уровень профессиональных знаний, умений, активности, самостоятельности, гибкости мышления, нестандартного подхода к принятию решений. Выстраивание новой системы обучения, направленной на формирование конкретных профессиональных компетентностей будущего специалиста, позволит решить проблемы введения экспорта образовательных услуг, формирования национальной инновационной системы, в рамках которой должна быть осуществлена интеграция образования, науки и экономики, создания механизмов преодоления постоянного отставания системы образования от тех знаний и технологий, на которых строится современное общество.

На данном этапе развития высшего образования выявляются новые требования к формированию современной дидактической системы: вариативности, разноуровневости, практико-ориентированности, прагматичности, ориентированности на самостоятельное обучение и профессиональное развитие. Процессы преподавания и учения должны быть организованы на основе новых форм обучения, обогащены современными механизмами коммуникаций, что связано с первую очередь с формированием инновационной дидактической системы, новой модели повышения эффективности процесса обучения в ВУЗе.

Образовательная практика ВУЗа остро показывает необходимость интенсификации процесса обучения, использования, реконструирования известных, а также создание новых информационно – педагогических технологий с применением технических средств информатизации и контроля, с целью активизации учебного процесса и повышения его эффективности.

Удовлетворение повышающихся требований к подготовке специалиста в высшем учебном заведении в условиях продолжающегося ограничения времени на изучение многих дисциплин и недостаточности средств для обновления материальной базы ВУЗа невозможно без внедрения новых информационных технологий (НИТ) в образовательный процесс. Используемые совместно с традиционными учебными средствами, НИТ не только помогают обойти многие трудности, но и повышают качество образования, позволяют побудить студента к более активной учебной деятельности, индивидуализировать учебный процесс, более эффективно использовать учебное время, т. е. создают условия для повышения эффективности процесса обучения в высшей школе. Понятие эффективности достаточно широко используется в нормативных документах системы образования, но при этом сложилась ситуация, когда широко используемый термин эффективности до сих пор остается без точного определения [1].

В рамках исследования мы ввели рабочее понятие эффективности высшего образования как соотношения между затратами на организацию и реализацию учебно-воспитательного процесса и качеством подготовки специалистов. Предложенная формулировка понятия эффективности приводит к необходимости выделения ряда элементов данной системы (системы эффективности): качества как комплексного элемента (соотношение цели и результатов обучения на макроуровнях (вход-выход), самого процесса обучения, комплекса материально-технических, кадровых, учебно-методических, материально – технических ресурсов.

Процесс обучения будет эффективным, если соотношение затрат на подготовку специалистов будет полностью соответствовать требованиям качества (т. е. запланированным целям), что позволит выпускникам быть востребованными членами общества, а ВУЗу – иметь высокий рейтинг на рынке образовательных услуг. В рамках подушевого финансирования системы образования и отсутствия деверсификации вузов подготовка инженеров стоит приблизительно одинаково (если брать средние показатели вузов). Но в том случае, когда дидактическая система отдельного вуза может подготовить более качественного специалиста, чем другого вуза, значит она более эффективна. Следовательно, эффективность дидактической системы связана с современным построением процесса обучения и его ресурсного обеспечения.

Направление кибернетизации учебного процесса, автоматизации управления лекционным процессом, имеющее целью создание своеобразной обу-

чающей среды, в которой, при использовании определенных педагогических технологий, происходит процесс познания, интеллектуального развития студентов, развивалось и совершенствовалось в Томском политехническом университете. На базе отдела Информатизации образования, был разработан, практически реализован и в 2000 г. включен в учебный процесс инновационный образовательный комплекс «АСУ ПДС-2000» с возможностями обратной связи, который стал основой формирования модели повышения эффективности процесса обучения в техническом вузе.

АСУ ПДС-2000 позволяет поддерживать постоянное внимание обучающегося к процессу обучения; заинтересовать обучающегося в процессе обучения за счет оперативности сообщения ему результатов учебной деятельности; повысить мотивацию обучения; совместить различные формы обучения в ходе одного учебного занятия, индивидуализировать образовательный процесс.

Информационная технология лекционных занятий представляет собой систему, состоящую из элементов, которые реализуют следующие функции: учет посещаемости студентами и статистический анализ лекционных занятий, представление демонстрационных и интерактивных моделей, визуализация схем и графиков, демонстрация фрагментов видеофильмов, формирование информационных материалов для анализа хода лекционных занятий, анализа результатов усвоения учебного материала и планирования практических занятий [2].

Наличие в процессе лекционного занятия оперативной обратной связи, применительно к управлению процессом усвоения, предполагает определение содержания обратной связи (оперативному диагностированию подвергаются характеристики процесса обучения, выделенные преподавателем как опорные для успешного усвоения предлагаемого учебного материала, измерение которых приводит обучающегося к новому качественному состоянию); частоты обратной связи; коррекцию процесса обучения (на основании полученных результатов преподавателем вырабатываются корректирующие воздействия и оперативно реализуются здесь же в процессе изложения учебного материала).

Принципами функционирования образовательного комплекса АСУ ПДС являются: интерактивное взаимодействие в системе «преподаватель – студент»; индивидуализация в обучении; самоорганизация обучающихся; оперативной обратной связи.

Образовательный комплекс АСУ ПДС выполняет следующие электронно – дидактические функции (на основании классификации Е. В. Ширшова): наглядности, обеспечивающей осознанность и осмысленность воспринимаемой учебной информации, формирование представлений и понятий; информативности, поскольку средства обучения являются непосредственными источниками знания, т. е. носителями определенной

информации; компенсаторности – облегчающей процесс обучения, способствующей достижению цели с наименьшими затратами сил, времени; адаптивности, ориентированной на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, организацию демонстраций, самостоятельных работ, преемственность знаний; интегративности – позволяющей рассматривать объект или явление как часть и как целое; системности, объединяющей все традиционные учебные формы: лекция, практическое занятие, семинар, самостоятельная работа; индивидуализации, что является основой для сознательной саморегуляции студентами своей учебной деятельности. Таким образом, современные средства автоматизации позволяют в ходе лекции рассмотреть в совокупности существенно более широкий круг задач, проблемных ситуаций, экспериментов, что содействует формированию у студентов более глубоких и системных представлений об изучаемом учебном материале и придают процессу обучения практикоориентированный характер.

Внедрение новой модели повышения эффективности процесса обучения студентов технических вузов связано с использованием комплекса педагогических условий, направленных на ресурсное обеспечение: психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения, технология построения содержания образования на основе модульной системы, технология педагогического сопровождения профессионального роста преподавателей.

Рассмотрим некоторые условия подробнее. Так, требования АСУ ДПС к формированию содержания образования практически совпали с требованиями кредитно-модульной структуры подготовки кадров: выявление синтезированной деятельности, деление курса на модули, определение содержания модулей, формирование видов студенческих работ, присвоение определенного количества баллов каждому модулю. Мы считаем, что предложенный вариант модульного формирования содержания образования позволит удовлетворить новым требованиям вариативности, гибкости процесса обучения.

Для организации деятельности преподавателей в системе АСУ ПДС необходимо было смоделировать механизм профессионального роста преподавателей в рамках консультативной работы в течение семестра. На первом этапе реализации механизма профессионального роста педагогов, преподаватели в рамках методической работы организуют деятельность по формированию собственных профессиональных компетентностей, в том числе и базовых психолого-педагогических, информационно-технологических.

На следующих этапах преподаватели работают со специалистами: педагогами, методистами, психологами, программистами, дизайнерами и др. Так, в рамках работы с педагогом-психологом проводится выявление педагогических затруднений преподавателя в области профессионально-педагогической деятельности по методике В. М. Лизинского [3]. На основании результатов диагностики из предложенной тематики выбираются опреде-

ленные разделы программы по педагогике и психологии, которые являются предметом дальнейшего совместного консультирования.

Разработанная система организации профессионального роста педагогов в условиях Томского политехнического университета позволяет обеспечить технологическую, методическую, психолого-педагогическую готовность специалистов к преподаванию в системе АСУ ПДС, обеспечить теоретически обоснованное психолого-педагогическое сопровождение профессионального роста педагогов.

Кроме того, уже в самой системе АСУ ПДС заложена специальная программа психологического обеспечения деятельности студентов (системы повышения мотивации к учебной деятельности, снятия психологического напряжения и др.). Создание данных условий позволяет повысить эффективность педагогического процесса в вузе.

Эксперимент по апробации комплексной модели и педагогических условий повышения эффективности обучения в техническом вузе проходил в отделе Информатизации Образования Томского политехнического Университета. Актуальность проведения эксперимента определяется апробацией комплексной модели и педагогических условий повышения эффективности обучения в техническом вузе. Цель эксперимента состояла в проверке экспериментальным путём результативности комплексной модели и педагогических условий повышения эффективности обучения в техническом вузе.

Первый этап эксперимента включал диагностику студентов и преподавателей. Экспериментальной группой стали студенты следующих факультетов: Физико-технический факультет (ФТФ); Инженерно-экономический факультет (ИЭФ); Машиностроительный факультет (МСФ); Теплоэнергетический факультет (ТЭФ); Химико-технологический факультет (ХТФ); Автоматики и вычислительной техники факультет (АВТФ); Гуманитарный факультет (ГФ). Всего в эксперименте приняло участие 1620 студентов и 21 преподаватель. Эксперимент пролонгирован в течение 6 лет и включал временные интервалы: 2000–2001, 2001–2002, 2002–2003, 2003–2004, 2004–2005, 2005–2006 учебный год.

В рамках констатирующего эксперимента были получены следующие результаты. Показатель уровня учебной мотивации студентов выражен соотношением 28%–52%–20% (соотношение сильной – средней – низкой мотивации). Показатели по типу мышления распределились следующим образом: 14% студентов из выборки являются «гуманитариями», а 86% – технических специальностей; 22% – студенты со слабо выраженным техническим мышлением. 8 % – со «слабо выраженным наличием гуманитарного и технического типов мышления»; 2% студентов обладает сильно выраженным наличием гуманитарного и технического типов мышления; 6% обучающихся – это несправившиеся с тестовым заданием; «слабовыраженное вербальное мышление» показали 15% тестируемых, «сильно выражен-

ное вербальное мышление» – 7% студентов. Показатель уровня обученности (остаточный уровень) примерно представлен соотношением 10%–70%–20% (высокий-средний-низкий). Приблизительно также распределено и соотношение уровня личностной тревожности. Уровень сформированности информационно-технологических компетентностей студентов практически совпадает с уровнем обученности. Необходимо отметить, что соотношение уровней информационно-технологических компетентностей несколько выше (15%–67%–18%). Очевидно, на этом результате сказались особенности будущей профессии и общий высокий уровень информатизации процесса обучения ТПУ.

На втором этапе шел процесс оформления плана эксперимента; уточнение диагностик; разработка комплексной модели и педагогических условий.

На третьем этапе реализации программы опытно-экспериментальной работы проводилась апробация педагогических условий повышения эффективности процесса обучения.

В рамках эксперимента был использован следующий алгоритм: формирование психолого-педагогической составляющей системы АСУ ПДС-2000; разработка и внедрение технологии психолого – педагогического сопровождения студентов; содержания образования курсов психологии и педагогики на модульной основе; повышение квалификации преподавательского состава как механизма сопровождения профессионального роста преподавателей.

В процессе опытно-экспериментальной работы большое внимание уделялось формированию содержания образования курсов психологии и педагогики на модульной основе (в рамках перехода на кредитно-модульную структуру подготовки специалистов). На основании предложенного алгоритма была разработана программа повышения квалификации по педагогике и психологии для преподавателей ТПУ и других учебных заведений г. Томска, Томской области, региона Сибири. Целью данного курса является формирование готовности преподавателя к теоретическому осмыслению и реализации на практике основных целей, задач, содержания и соответствующих им форм, средств и методов процесса обучения в высшей школе.

Содержание образования было выстроено на основе двух блоков дисциплин: педагогики и психологии высшей школы. В результате проведенной работы по организации повышения квалификации преподавателей были получены следующие результаты. За пять лет в процессе индивидуальной работы с педагогами были реализованы программы повышения квалификации в рамках индивидуальных консультаций. На основании данной программы уровень профессиональной (психолого-педагогической) компетентности преподавательского состава увеличился на треть (32,7 ед.) по методике В. П. Симонова [4]. В рамках организации профессионального роста педагогов были смоделированы и проведены курсы повышения квалификации для преподавательского состава согласно авторской технологии. В течение

пяти лет курсы закончил 21 специалист, чья готовность к организации педагогической деятельности значительно повысилась.

В 2001–2006 учебном году прошел эксперимент по внедрению педагогических условий на семи факультетах. Студенты в рамках модульной подготовки изучали интегрированный курс психологии в системе АСУ ПДС-2000. В эксперименте участвовало 1623 студента и 21 преподаватель. В условиях формирующего эксперимента студенты продемонстрировали показатели, которые позволяют сделать следующие выводы: уровень обученности изменился с соотношения 1–7–2 (высокий-средний-низкий) на 5–7–1, следовательно, резко возрос. Умения действовать в нестандартных ситуациях приобрели уже 25% студентов. Отмеченные изменения связаны с уменьшением уровня тревожности и ростом уровня учебной мотивации. Можно констатировать некоторую зависимость между показателями тревожности и уровнем обученности. Уровень сформированности информационно-технологических компетентностей студентов также резко вырос – низкий уровень информационно-технологических компетентностей показали только 91 студент.

Итак, в ходе эксперимента мы получили результаты, которые позволяют утверждать о значительном повышении эффективности процесса обучения в техническом вузе при использовании указанных педагогических условий. При внедрении в полном объеме комплексной модели и педагогических условий за последние пять лет повысились качество обучения; результаты в области формирования информационно-технологических компетентностей; уровень обученности студентов на основе постоянно развивающейся обучаемости; снизился уровень тревожности при резком повышении учебной мотивации.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что динамические процессы в обществе, предъявляя новые требования к развитию высшего образования, определяют необходимость реконструкции и современной дидактической системы в целом, в частности – внедрения новой модели процесса обучения в техническом вузе, направленной на повышение его эффективности. Эффективность процесса обучения как наиболее общее свойство процесса взаимодействия между обучающимися и обучающим, которое объективно выражается в высоком уровне достижения цели (сформированными знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, степенью сформированности системы ценностей, базовыми, ключевыми, специальными компетентностями и др.) с учетом душевных затрат ресурсов и времени на данную операцию, связана с внедрением психолого-педагогического сопровождения автоматизированного процесса обучения в рамках технологии АСУ ПДС-2000.

Библиографический список

1. **Балыхин, Г. А.** Управление развитием образования [Текст]: Орг.-экон. аспект / Г. А. Балыхин, центр «Экономика». – М.: Экономика, 2003. – 428 с.: ил. – Библиогр.: с.397-424(354 назв.).
2. **Карякин, Ю. В.** Автоматизированное управление познавательной деятельностью студентов [Текст]: дисс... канд. тех.наук: защищена 12.12.1991 / Ю. В. Карякин. – Томск, 1991;
3. **Лизинский, В. М.** Работа администрации школы с учителем [Текст] / В. М. Лизинский, Центр «Педагогический поиск». – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 76 с.
4. **Симонов, В. П.** Педагогический менеджмент [Текст] / В. П. Симонов, Педагогическое общество России. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 348 с.

УДК 371.078

М. П. Храпова

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития системы образования в России характеризуется усилением внимания со стороны федеральных министерств и ведомств, широкой общественности к созданию благоприятных условий для интенсивного развития в стране института воспитания, повышения его социального статуса и воспитательного потенциала, достижения качественно новых результатов в духовно-нравственном и гражданском становлении подрастающего поколения.

Реализация этих задач требует решения вопроса кадрового обеспечения развития воспитания на всех уровнях и предполагает обеспечение готовности специалистов системы образования к решению проблем и современных задач воспитания детей и учащейся молодежи.

Заместитель директора по воспитательной работе (далее ЗДВР) – один из руководителей школы, главный педагог-воспитатель, организующий и направляющий воспитательную деятельность в образовательном учреждении.

В современных условиях именно ЗДВР является центральной фигурой от уровня профессиональной компетентности которого зависит дальнейшее повышение воспитательного потенциала образовательного учреждения,

создание эффективной воспитательной системы и единого воспитательного пространства, содействующих формированию социальной и культурной компетентности личности. В связи с этим актуализируются исследования, в которых раскрываются особенности развития профессиональной компетентности данного специалиста, определяются и экспериментально доказываются организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности в муниципальной системе образования.

В данной статье представлено определение и теоретическое обоснование организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования. Научная значимость публикации заключается в том, что комплекс выявленных условий может быть применим к процессу развития профессиональной компетентности специалистов, обеспечивающих решение воспитательных задач в учреждениях образования.

Как философская категория условие определяется как то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления.

В современных педагогических исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей. Ю. К. Бабанский включает условия в состав педагогической системы и выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [1].

При определении условий развития профессиональной компетентности ЗДВР важным является разграничение необходимых и достаточных условий. Необходимые условия рассматриваются как внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития личности. В нашем исследовании это формирование творческой профессиональной мотивации. Достаточные условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития личности.

Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования представляют собой комплекс объективных возможностей и организационных форм процесса профессионального развития ЗДВР в межкурсовой период повышения квалификации.

С учетом вышесказанного мы выделяем в качестве организационно-педагогических условий, способствующих повышению эффективности развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования следующие:

- обеспечение преемственности уровней и этапов развития профессиональной компетентности ЗДВР;
- профессиональная мотивации ЗДВР к развитию профессиональной компетентности и профессиональному самосовершенствованию;
- разработка комплексной программы развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования;
- рефлексивная деятельность ЗДВР в межкурсовый период повышения квалификации;
- организация разнообразной воспитательной деятельности в формирующемся муниципальном воспитательном пространстве.

Одним из ведущих условий, обеспечивающим успешное развитие профессиональной компетентности ЗДВР является обеспечение преемственности уровней и этапов развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Профессиональная компетентность ЗДВР, будучи динамичной категорией, проходит в своем развитии несколько уровней (низкий, средний, выше среднего, высокий), которые мы в нашем исследовании определяем как качественное состояние, характеризующее мерой развития способности действовать со знанием дела при исполнении совокупности должностных обязанностей. В педагогической науке отсутствует однозначное определения содержательного наполнения уровней, поэтому целесообразно овладение различными уровнями рассматривать как последовательное восхождение от ступени к ступени профессионального развития. Нам представляется возможным использовать подход В. А. Сластенина [2] и соотнести определение уровней развития профессиональной компетентности ЗДВР с выявленными исследователем репродуктивным, репродуктивно-творческим, творческо-репродуктивным и творческим уровнями профессионального развития.

Перед ЗДВР разного уровня развития профессиональной компетентности ставятся различные задачи ее развития и определяются соответствующие этапы межкурсового обучения.

Перед ЗДВР низкого (репродуктивного) уровня стоит задача определиться в сущности их профессиональной деятельности и соотнести собственные представления о сущности воспитательной и управленческой деятельности с научно-обоснованными теоретическими представлениями.

ЗДВР среднего (репродуктивно-творческого) уровня ориентированы на анализ профессиональной деятельности, вычленение и преодоление проблем и трудностей в организации воспитательной деятельности.

ЗДВР выше среднего (творческо-репродуктивного) уровня иначе формулируют задачи своего обучения. Они владеют полными, сознанными знаниями в области образовательного права и управления воспитательной деятельностью; теоретических основ, методов, приемов, средств воспитания, форм организации воспитательного процесса; их умения соответс-

твуют требованиям первой квалификационной категории, и задача состоит в том, чтобы во время межкурсового обучения выявить соответствие собственной управленческо-воспитательной деятельности научно-методическому обоснованию этого процесса.

ЗДВР высокого (творческого) уровня развития профессиональной компетентности, сориентированы на разработку программы воспитания, новых технологий воспитания, создание воспитательной системы школы. Работа с этой группой ЗДВР должна строиться в режиме проблематизации и рефлексии. Соответственно, в межкурсовый период должно быть предусмотрено преимущественное использование исследовательских методов и методов проектного обучения, создание пилотных и экспериментальных площадок по актуальным вопросам воспитания школьников.

Поскольку мы рассматриваем развитие профессиональной компетентности ЗДВР как педагогический процесс, целесообразным считаем выделить следующие этапы развития профессиональной компетентности ЗДВР: диагностический (подготовительный), процессуальный, результативный.

Задача диагностического этапа (подготовительного) заключается в выявлении имеющегося уровня профессиональной компетентности каждого ЗДВР и прогнозирование на этой основе конечного результата. Во время специально организационного диагностического занятия выявляются потребности, желания, проблемы и затруднения ЗДВР и обеспечивается их введение в программу межкурсового обучения. На основании результатов диагностики затруднений формируются различные группы ЗДВР, которым предлагается программа обучающих семинаров и практических занятий в соответствии с имеющимся уровнем развития профессиональной компетентности.

Процессуальный этап состоит из двух частей. Основная цель первой части процессуального этапа – вовлечение ЗДВР в активную обучающую деятельность через участие в семинарах-практикумах, тренинговых занятиях, творческих лабораториях. Содержание занятий актуализирует, прежде всего, знания и представления ЗДВР по теории и практике воспитательной и управленческой деятельности и направлены на совершенствование профессиональных знаний, умений.

Во второй части процессуального этапа ЗДВР организуют в школах необходимую работу по теме самообразования, результаты которой подтверждают либо опровергают предположения, сформулированные в ходе теоретического исследования проблемы; посещают выездные семинары на базе пилотных площадок и опорных школ. ЗДВР активно работают в режиме сетевого взаимодействия по актуальным проблемам воспитательной деятельности.

Результативный этап. Его выделение продиктовано необходимостью наблюдения за динамикой развития профессиональной компетентности

ЗДВР. На данном этапе происходит развитие профессиональных мотивов, самореализация ЗДВР в профессиональной деятельности, что проявляется в проведении мастер-классов, творческих отчетах, участием в конкурсе методических работ, научно-практических конференциях различного уровня. Одной из задач данного этапа является получение достоверной информации об уровне развития профессиональной компетентности каждого ЗДВР и использование ее для коррекции данного процесса.

Поэтапное развитие профессиональной компетентности предполагает, что на каждом этапе развития профессиональной компетентности ЗДВР будет накапливать рефлексивный опыт в профессиональной деятельности, который, на наш взгляд, является тем фактором, который посредством специально созданных условий будет активизировать, способствовать профессиональному и творческому становлению личности.

Развитие профессиональной компетентности находится в прямой зависимости от мотивов, от того значения, какое ЗДВР придает данной деятельности, поэтому в качестве педагогического условия мы выделяем профессиональную мотивацию к развитию профессиональной компетентности.

При рассмотрении проблемы развития профессиональной компетентности ЗДВР мы выделяем стратегическую характеристику мотива как регулятора поведения личности, дающего возможность моделировать стратегию развития профессиональной компетентности, в основе которого выступает механизм ответственности личности за свои действия, поступки, поведение. Мы согласны с мнением С. И. Самыгина, что только мотивация способна стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания [3].

В нашем исследовании, говоря о мотивировании, будем понимать процесс побуждения ЗДВР к профессиональному самосовершенствованию, как сознательному, целенаправленному процессу повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития.

Анализ работ С. Г. Вершловского, А. М. Матюшкина, А. А. Реана, В. И. Чиркова и др. показал, что большинство исследователей согласны с выделением двух типов мотивации и соответствующих им двух типов поведения: 1) внешняя мотивация и соответственно внешне мотивированное поведение; 2) внутренняя мотивация и соответственно внутренне мотивированное поведение.

В ходе экспериментальной работы по развитию профессиональной компетентности ЗДВР нами были определены направления мотивирования ЗДВР к профессиональному самосовершенствованию: формирование положительных мотивационных установок на профессиональное самосовершенствование; формирование знаний, умений по профессиональному самосовершенствованию;

актуализация потребностей профессионального самосовершенствования у ЗДВР в процессе профессиональной деятельности.

Не менее важным организационно-педагогическим условием развития профессиональной компетентности ЗДВР, на наш взгляд, является разработка комплексной программы развития профессиональной компетентности в межкурсовой период с учетом уровня развития профессиональной компетентности ЗДВР. Такая программа позволяет определить комплекс конкретных мероприятий по развитию профессиональной компетентности каждого ЗДВР, которые представляют собой их индивидуальные самообразовательные маршруты, ориентированные на учет индивидуальных профессиональных характеристик ЗДВР.

Понятие «программа» в зависимости от области применения имеет различную смысловую нагрузку, поэтому авторы определяют его по-разному: как план деятельности, работ (Г. А. Бордовский); совокупность взаимосвязанных мер, планов, действий, направленных на достижение единой цели, решение одной проблемы (С. М. Вишнякова); система запланированных действий по реализации концепции на ограниченном периоде времени с указанием исполнителей, ресурсов, сроков, механизмов и условий их координации (А. И. Субетто); инструмент перевода общей цели на язык целей и задач отдельной отрасли (В. Г. Афанасьев).

Учитывая, что в структуру профессиональной компетентности ЗДВР входят когнитивный, операционный, личностный компоненты, комплексная программа развития профессиональной компетентности предполагает совершенствование знаний, умений и личностных характеристик ЗДВР.

Необходимость разработки комплексной программы развития профессиональной компетентности ЗДВР в муниципальной системе образования обусловлена рядом факторов, в частности тем, что существующий на сегодняшний день порядок прохождения курсов повышения квалификации (1 раз в пять лет), не способствует быстрому обновлению теоретических знаний и на их основе формированию нового содержания воспитательной деятельности. Следовательно, в условиях приобретения муниципальной системой образования ряда новых социально-образовательных функций, увеличения числа связей образовательных учреждений с другими сферами социокультурной структуры муниципалитета; реализацией приоритетного национального проекта «Образование» и регионального комплексного плана модернизации образования, актуальной становится задача использовать имеющийся потенциал системы методической работы на муниципальном уровне для профессионального становления ЗДВР как воспитателей и формирования положительной мотивации к постоянному развитию профессиональной компетентности, повышению собственной квалификации.

Разработанная нами в результате формирующего эксперимента комплексная программа развития профессиональной компетентности замести-

телей директоров по воспитательной работе состоит из взаимосвязанных трех уровней обучения в межкурсовой период. Каждой части программы соответствует свой блок-модуль семинаров-практикумов, содержание которых зависит от имеющегося уровня развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Программа первого уровня «Воспитательная деятельность в образовательном учреждении и профессиональная компетентность ЗДВР».

Программа второго уровня «Деятельность заместителя директора по воспитательной работе по управлению инновационными процессами в сфере воспитания». Программа третьего уровня «Педагогические исследования в сфере воспитания».

Поэтапное мотивированное развитие профессиональной компетентности ЗДВР, методически обеспеченное в условиях муниципальной системы образования содержанием комплексной программы, предполагает, что на каждом этапе развития профессиональной компетентности ЗДВР будет накапливать рефлексивный опыт в профессиональной деятельности.

Рефлексивная деятельность в процессе межкурсового обучения может рассматриваться как четвертое педагогическое условие развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Мы солидарны с мнением К. А. Абульхановой-Славской [4], что роль рефлексии в осознании и выработке критериев оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности создает личности чувство свободы, маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это есть основа субъективности самосознания, т.к. все моменты, существенные для самосознания, саморазвития, творческой и профессиональной самореализации, могут и должны быть отрефлексированы. Рефлексия выступает как детерминанта профессионального становления личности.

Рефлексивность связана со стремлением ЗДВР к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций социальной значимости. Такой аналитический подход, т. е. установка (готовность, настрой) ЗДВР на постоянную обратную связь, умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции воспитанника, оценку результативности и целесообразности педагогических воздействий, способов решения воспитательных задач и социально-педагогических ситуаций является важнейшим условием развития профессионализма педагога.

Целевая установка на развитие рефлексивных способностей определяет подбор адекватных способов и приемов, которые в своей совокупности образуют два взаимосвязанных блока: диагностический и коррекционно-развивающий. Первый направлен на обучение фиксации, записи, накопление практических и теоретических фактов с помощью наблюдения, тестирования, анкетирования, интервьюирования, изучения и структурирования специальной литературы. Второй – на обучение анализу (самоанализу),

интерпретацию и объяснение полученных фактов, прогнозирование их возможного развития на основе собственных знаний и психолого-педагогической литературы. Он включает такие методы, как дискуссию, посещение и анализ мероприятий, мастер-классов, изучение передового педагогического опыта, моделирование, разработку проектов, разработку концепции и программы воспитания.

В качестве важного условия развития профессиональной компетентности ЗДВР мы рассматриваем организацию разнообразной воспитательной деятельности в формирующемся воспитательном пространстве муниципалитета.

Данное условие основывается на использовании деятельностного подхода при рассмотрении проблемы нашего исследования. Деятельностный подход, по мнению В. В. Загвязинского, предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность усваивается наука и культура, способы познания и преобразования мира, формируются и совершенствуются личностные качества [5]. Воспитательная деятельность имеет сложную динамическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы, взаимодействие которых и образует феномен воспитательной деятельности.

При организации воспитательной деятельности в условиях формирующегося муниципального воспитательного пространства мы придерживаемся подхода И. А. Колесниковой, которая в содержание воспитательной деятельности педагога включает следующие составляющие: 1) отбор круга ценностей, значимых для участников воспитательного процесса (в культурном, социальном, педагогическом, личностном плане); 2) построение системы отношений определенного качества (гуманистические, диалоговые, коллективистские), служащих источником опыта; 3) предъявление нормативных, эталонных, идеальных образцов человеческих проявлений (информирование о должном и желаемом); 4) организацию культурных практик (Н. Б. Крылова), соответствующих целям воспитания; 5) создание содержательной воспитывающей среды, 6) формирование системы стимулов и критериев оценки поступков и поведения; 7) формирование опыта рефлексивного отношения воспитанников к себе и другим людям; 8) создание внешних и внутренних условий для самовоспитания.

Наполняя данные составляющие конкретным содержанием, ЗДВР в целях повышения результативности воспитательной деятельности использует воспитывающий потенциал семьи, школы и других социокультурных учреждений, интегрируя их в единое муниципальное воспитательное пространство.

Наиболее четко сегодня представлены три подхода к определению сущности воспитательного пространства как педагогического явления и систем-

ного образования: как педагогически целесообразно организованная среда, окружающая ребенка или определенное множество детей (класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, малого или большого города, области) (Л. И. Новикова); как части среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю. С. Мануйлов). Третий подход представляет пространство в качестве динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, собираемую усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способную выступить интегрированным условием личностного развития человека – и взрослого, и ребенка (Д. В. Григорьев) [6].

Мы определяем муниципальное воспитательное пространство как результат конструктивной деятельности на уровне муниципального образования всех субъектов воспитательной деятельности как коллективных (профессиональные общности, образовательные учреждения, учреждения культуры и здравоохранения, дополнительного образования), так и индивидуальных субъектов (педагоги, родители, дети и подростки, молодежь, общественность), достигаемый в целях повышения эффективности воспитания.

В заключении отметим, что учет имеющегося уровня развития профессиональной компетентности ЗДВР и преемственности этапов ее развития, ориентация на мотивацию и рефлекссию профессиональной деятельности, разнообразная воспитательная деятельность ЗДВР в условиях формирующегося муниципального воспитательного пространства – все это приводит к наглядной динамике развития профессиональной компетентности ЗДВР.

Библиографический список

1. **Педагогика** [Текст] / Под ред. Ю. К. Бабанского и др. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
2. **Педагогика: Учеб. пособие для студ.** [Текст] / Под ред. В. А. Сластенина и др. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
3. **Педагогика и психология высшей школы** [Текст] / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов /нД: Феникс, 1998. – 544 с.
4. **Абульханова-Славская, К. С.** Социальное мышление личности [Текст]: проблемы и стратегии исследования К. С. Абульханова-Славская. // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 39–55.
5. **Загвязинский, В. И.** Развитие педагогического творчества учителей. [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Об-во «Знание», 1986. – 40 с.
6. **Стратегия** воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы [Текст] / Под ред. проф. И. А. Зимней. Изд. 2-е. доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – 480 с.

РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.01: 78

М. А. Петрова

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-НАУЧНО- ИННОВАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И РЕГИОНАЛИЗАЦИИ

Исследования, сопряженные с проблемами образования и науки (как исследования в области акмеологии и андрагогики), изначально обладают новизной, что само по себе является актуальным моментом. Существенно изменилось отношение к технологичности учебно-познавательной деятельности обучающихся всех уровней, к методическому обеспечению самостоятельной работы системы высшего профессионального образования и повышения квалификации, во многом стали другими организационные формы, в которых все в большей мере используется акмеологический и андрагогический подход, ориентированный на целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, синергетическую методологию, необходимости осознать свои действия, прогнозировать их результат.

Но сформировавшийся тип мышления, поведения и деятельности людей своей доминантой продолжает иметь позицию, которую психологи называют «позицией внешнего контроля», философы – «недостаточно субъектной», практики – «исполнительской». В связи с этим ответственность за самого себя, принятие жизненно важных решений и контроль за их исполнением перекладываются во вне.

Анализ инновационных процессов в профессиональном образовании как системе, выполненный на базе общей методологии в русле различных концептуальных подходов – историко-культурологического, социально-педагогического, технологического, субъектно-психологического, дает возможность сформулировать ряд противоречий, требующих дальнейшего исследования:

– между стратегией реформирования системы образования, провозглашением личностно-деятельностного подхода к процессу повышения профессионального уровня работников систем профессионального образования и отсутствием концептуальных, конструктивных и содержательно-процессуальных моделей инновационных процессов;

– между необходимостью развития в деятельности образовательных учреждений инновационных процессов, имеющих системно-целостный характер, процессуальную структуру видов деятельности и наличием в реальной практике, хотя и существенных, но фрагментарных инноваций во многом обедняющих их значимость для системы профессионального образования в целом;

– между укоренившимися в образовательных системах и процессах идей инновационного развития и саморазвития и недостаточной потребностью работников систем профессионального образования в их осмыслении и творческом использовании в практической деятельности;

– между плотной насыщенностью образовательного процесса системы профессионального образования инновациями и все еще недостаточной научной проработанностью их конструктивно-технологического использования;

– между сложившимися объективными тенденциями, направленными на обеспечение развития субъектов образовательного процесса и неясностью представлений об условиях их рационального и оптимального сочетания в глобальном и региональном контексте;

– между появлением в последнее время учреждений, потенциально готовых заниматься на вариативной основе повышением квалификации (корпоративное образование) и отсутствием в них системных научных исследований, посвященных созданию инновационных форм и технологий построения образовательного процесса, применительных к специфике реализуемых программ;

– между разнообразием ценностных ориентаций субъектов образования и отсутствием эффективных моделей и механизмов для оптимального согласования с парадигмой личностно-ориентированного образования и модульно-компетентностного подхода;

– между процессами «внешней» организации образовательных взаимодействий обучающихся и обучаемых, направленной на разрешение проблем и затруднений, имеющих место в практике профессиональной деятельности последних и процессами управления их мышлением, чувствами, поступками, ориентированными на формирование и развитие у педагогов механизмов саморазвития.

Указанные противоречия дают возможность обозначить новое направление исследования проблем в системе профессионального образования и являются обоснованием актуальности системно-исторического анализа сложившихся традиций и разработки теоретических и организационно-педагогических образовательных моделей акмеологии и андрагогики в условиях глобализации и регионализации.

Сформулированные выше цели обуславливают необходимость решения следующих задач:

В образовательной деятельности:

- проведение внутреннего аудита; инвентаризация реализуемых образовательных программ, интеллектуальной собственности ОУ в образовательной сфере в соответствии с существующими и прогнозными потребностями рынка труда;
- оценка рейтинга реализуемых образовательных программ с целью повышения качества образования, обеспечения уровня подготовки/переподготовки специалистов системы НПО, СПО, ВПО, способных к решению инновационных задач на базе современных интеллектуальных технологий;
- оптимизация направлений с учетом спроса на рынке, разработка новых направлений, создание новых образовательных комплексов;
- восстановление эффективной системы организации курсов повышения квалификации;
- технологическая перестройка путем модульной организации учебных планов, формирования гибких образовательных программ, обеспечения индивидуальных учебных траекторий слушателей; предоставление слушателям выбора учебных курсов (в пределах 30% учебной нагрузки);
- развитие системы корпоративных научно-образовательных центров, с ориентацией на опережающее кадровое и технологическое обеспечение приоритетных социально-экономических кластеров региональной экономики;
- расширение практики заключения долгосрочных соглашений с администрацией ОУ;
- создание в структуре ОУ корпоративных отделов/центров и отраслевых учебных центров;
- разработка и внедрение широкого спектра обучающих и тестовых программ;
- поэтапное формирование электронных курсов;
- широкое внедрение современных форм и методов образования с использованием дистанционных, компьютерных, проблемно-ориентированных и прочих подходов;
- реализация программно-целевого подхода к совершенствованию образовательной деятельности;
- усиление организационно-методического управления учебной и учебно-методической работой на базе современных требований к системе управления качеством;
- сертификация внутренней системы качества в соответствии с российскими и международными стандартами;
- обобщение и распространение наиболее успешного опыта по реализации образовательных программ;
- формирование матриц компетенций выпускаемых специалистов и развитие кадровой службы трудоустройства;

- создание корпоративной информационной системы, обеспечивающей планирование и учет учебного процесса на новых принципах;
- контроль за самостоятельной работой обучаемых с помощью корпоративной информационной системы, использование рейтингов в качестве инструмента ранжирования.

В научно-исследовательской и инновационной деятельности:

- поэтапное развитие и преобразование учебно-научно-инновационного комплекса в учебно-научно-инновационно-производственную структуру, обеспечивающую основные научные направления ОУ преобразованием научных результатов в инновационный рыночный продукт и его реализацию;
- создание и развитие структур по управлению инновационной деятельностью, выявлению и доведению готовых научных разработок до уровня товара и выходу на рынок, координации конкурсной деятельности, расширению творческих и коммерческих связей с производственными структурами, государственными органами по поддержке инновационной деятельности и др.;
- поэтапное развитие на базе ОУ научно-образовательных центров по основным направлениям приоритетных образовательных программ федерального, регионального значения;
- создание условий для привлечения молодых ученых в научный сектор, введение эффективной гибкой системы стимулирования научных исследований на всех уровнях;
- договоры с ОУ, заинтересованными в научном обеспечении проектов и кадровой поддержке, переподготовке и повышении квалификации, внедрении современных достижений в научно-технической, инновационной и управленческой сферах;
- создание условий для открытия новых научных направлений с учетом перспектив развития техники и технологии;
- создание интегрированных структур и коллективов для научных разработок на стыке научных дисциплин;
- повышение инновационного потенциала университета на базе объединения кадровых, материальных, финансовых ресурсов для организации исследований по приоритетным научным направлениям, в том числе, по разработке критических технологий;
- создание условий для широкой издательской деятельности, проведения семинаров и конференций, международных обменов по приоритетным направлениям науки.

В системе дополнительного профессионального образования:

- провести системно-исторический анализ развития региональной системы дополнительного профессионального образования Сибирского реги-

она России, логику сочетания традиций и инноваций с учетом требований современного социокультурного пространства;

– выявить и раскрыть социокультурные предпосылки процессов инновационного реформирования последипломного образования (систем профессионального образования), обосновать совокупность положений, составляющих теоретико-методологические основания этих процессов, охарактеризовать понятийно-категориальный аппарат;

– определить специфику построения дополнительного профессионального образования Сибирского региона как составной части общероссийской системы образования, мировых интеграционных процессов;

– проанализировать факторы, влияющие на отбор содержания, принципов и способов построения последипломного образования педагогов системы профессионального образования на разных этапах его становления и развития;

– раскрыть роль синергетических тенденций и факторов в жизнедеятельности системы дополнительного профессионального образования и перспективах ее развития;

– разработать концептуальную модель построения современного образовательного процесса системы повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования на основе индивидуально-личностного самоопределения и саморазвития педагога, имеющую глобальную направленность;

– исследовать и экспериментально обосновать, что организационной основой реализации концептуальной модели вполне правомерно может стать личностно-деятельностный и модульно-компетентностный подходы, базирующиеся на технологии решения проблем;

– разработать:

1. прогностическую модель учебно-научно-инновационно-производственной структуры развития системы профессионального образования Сибирского региона на основе выводов, полученных в процессе исследования;

2. экспериментальную программу повышения квалификации (переподготовки) работников профессионального образования на основе концептуальной модели;

3. модели образовательного процесса (бакалавриат, магистратура) более частного порядка, отражающие специфику его построения при реализации отдельных программ в рамках учебно-научно-инновационно-производственной структуры.

Значимость исследования предположительно будет состоять в том, что в теории образования, в системе профессионального образования в аспекте учебно-научно-инновационно-производственной структуры:

– получит теоретическое обоснование идея построения глобального образовательного пространства, включающего в себя характерные черты мировых, федеральных и региональных образовательных тенденций и экспериментально подтверждено, что подобное построение будет являться перспективным направлением в деле гуманизации и демократизации образования, его интеграции в мировое образовательное пространство;

– будет построена региональная модель системы профессионального образования, обладающая вариативностью, гибкостью, широкими адаптивными возможностями и позволяющая потенциальным заказчикам образовательных услуг выбрать наиболее оптимальный вариант обучения и повышения квалификации в соответствии со своими запросами целями и задачами;

– разработана относительно универсальная концептуальная модель построения образовательного процесса – учебно-научно-инновационно-производственная структура – на основе личностно-деятельностного и модульно-компетентностного подходов, позволяющая более продуктивно управлять индивидуально-личностным самоопределением и саморазвитием обучающегося и слушателя курсов с помощью применения технологии менеджмента знаний и технологии решения проблем;

– обоснована необходимость и основные теоретические позиции проектирования индивидуального образовательного пространства субъекта профессионального образования как потенциального результата, характеризующего ответственное осмысливание образовательной среды;

– получит дальнейшее обоснование и развитие понятие «личностно-значимая профессиональная деятельность», имеющая целостный характер и являющаяся главной целью и результатом реализации в теории и практике профессионального образования, повышения квалификации региональной и концептуальных моделей.

Практическая значимость выполняемого исследования сведется к тому, что:

– оно во многих своих позициях станет практико-ориентированным и, разработанная в его процессе региональная и концептуальная модели, обогатят еще недостаточно сложившуюся на сегодняшний день стратегию, методологию и технологию образовательного процесса системы профессионального образования, будут вариативными и способными к переносу в новые условия учебно-научно-инновационно-производственной структуры;

– разрабатываемые модели построения образовательного процесса более частного порядка, позволят детальнее представить практическую реализацию построения взаимодействия организаторов учебного процесса и преподавателей с обучающимися и слушателями, отразить локальные проявления региональной и концептуальной моделей;

– создаваемая экспериментальная программа повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования «Менеджмент в образовании», выступит в качестве одного из возможных вариантов реализации в практике курсовой подготовки обоснованных нами теоретических идей и определит, в совокупности с региональной, концептуальной и локальными моделями, цели, направления, формы, методы, средства, технологии и условия интенсивного вовлечения педагогов в совместную с преподавателями продуктивную инновационную творческую деятельность, характеризующуюся личностно-значимым уровнем ее присвоения;

Таким образом:

1. Методологическое, теоретическое и экспериментальное обоснование процессов перестройки профессионального образования в условиях развития глобальных тенденций, характеризующихся повышенным вниманием к проблеме качества предоставляемых образовательных услуг, предполагают мобилизацию человеческих ресурсов на творческую работу, ориентированную на принятие решений, требующих соответствующего уровня интеллектуальной и профессиональной подготовки и включают в себя:

– развитие творческого мышления и метакогнитивных навыков (ключевых компетенций) обучающихся и педагогических работников;

– обеспечение доступа к ресурсам профессиональной информации, овладение моделью структурирования информации для ее усвоения, позволяющих поддерживать высокий уровень компетентности в условиях работы учебно-научно-инновационно-производственной структуры;

– усиление роли функции управления знаниями как со стороны потенциальных заказчиков образовательных услуг (логически последовательный подход к выявлению и определению знаний, необходимых организации и ее сотрудникам для достижения поставленных целей и задач) так и со стороны исполнителей, готовых демонстрировать свою состоятельность в выполнении заказа на образовательные услуги.

2. Региональная модель построения системы высшего и дополнительного профессионального образования, отражающая философские, социальные, педагогические, культурологические и технологические аспекты выше обозначенных тенденций и процессов, включает в себя мировые и национально-государственные стратегии обеспечения качества образования педагогов на этой ступени (оценка наличного уровня, развитие конкурентоспособности, ориентация на требования рынка труда, прогноз востребованности программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников профессионального образования, аккредитация учебных заведений и педагогических работников профессиональными сообществами, мониторинг содержания образования на региональном уровне и др.).

3. Концептуальная модель учебно-научно-инновационно-производственной структуры и экспериментальные программы построения образователь-

ного процесса системы профессионального образования и повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования, демонстрирующая механизмы функционирования и развития региональной модели на основе личностно-деятельностного, компетентностного, семантического и других подходов и технологии решения проблем содержит в себе способы и инструментарий самопреобразования личности, самоконструирования профессиональной компетентности через рефлекссию, индивидуально-личностное самоопределение в учебно-моделирующих ситуациях, освоение и развитие практики мышлепостроения и мыследействия посредством усвоения категорий и понятий теории деятельности и овладения механизмом саморазвития.

4. Система дидактических и диагностических средств, призванных повысить качество высшего и дополнительного профессионального образования вне зависимости от формы его организации включает: принцип дополненности в отношениях противоположностей, синергетический принцип «выращивания» нового состояния и профессиональных компетенций у обучающихся, новое толкование исследовательского и проблемного методов обучения, схемотехнику, организационно-мыслительные и организационно-деятельностные игры, проектные и проективные технологии; методики определения сущности затруднений педагогов, диагностики уровней развития профессиональной компетентности, интегративным показателем которой выступает понятие «личностно-значимая профессиональная деятельность».

УДК 371,0: 378

С. Л. Фролова

ИДЕАЛООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Проблема качества профессионального образования приобрела в настоящее время особую актуальность, поскольку в условиях демографического кризиса и коммерциализации профессионального образования поступление в высшие учебные заведения гарантировано каждому желающему. Ни для кого не секрет, что в вузы сегодня поступают не только не подготовленные, потому что не обладают необходимыми для этого общими учебными умениями и навыками, но зачастую немотивированные к продолжению образования выпускники школ.

Еще не так давно основными мотивами выбора высшего учебного заведения были интерес к будущей профессии и желание реализовать в профессиональной деятельности природные задатки и способности. Сегодня выпускники средних общеобразовательных школ при выборе профессии в первую очередь руководствуются материальными соображениями; далее следуют перспективы трудоустройства, положительные отзывы родственников и знакомых о вузе, стоимость обучения, наличие в вузе военной кафедры, место вуза в рейтингах, уровень сложности вступительных испытаний, близость вуза к месту жительства.

Данные мотивы являются утилитарно-практическими, а значит, малодейственными для самообразования и самовоспитания обучающейся молодежи. В сложившейся ситуации одной из главных задач, которую необходимо решать на пути к реализации перспектив развития российского образования, является мотивация учения и самовоспитания школьников и студентов. Наверное, в истории отечественной школы мы не найдем время, когда бы данная задача не была актуальной и трудно решаемой, но особенно сложной она является сейчас, в условиях девальвации традиционных духовных российских ценностей: труда, знания, образованности, чести, бескорыстия. Ориентация подавляющей части российского населения, в том числе молодежи, на материальные ценности – факт неоднократно подтвержденный социологическими и психолого-педагогическими исследованиями. Некоторые педагоги, ученые и практики, считают, что «не так уж плохо, что молодежь материально ориентированна и прагматична», что «это свидетельствует о ее социальной адаптации». Нам кажется, что социально адаптированный человек не только ощущает уверенность в завтрашнем дне, поскольку доволен своим материальным положением, но испытывает ощущение полноты бытия, т. е. моральную удовлетворенность профессиональным, социальным и жизненным статусом. Говоря словами А. Маслоу, социально адаптированный человек – это «самоактуализирующийся» человек. И задача образовательного учреждения – создать условия для формирования самоактуализирующейся личности, внутренне мотивированной на достижение экзистенциальной удовлетворенности.

Пожалуй, никогда еще до сих пор не было в педагогической среде такого плюрализма мнений относительно целей образования: «Чему учить? К какой жизни готовить? Какие жизненные ценности и идеалы формировать? И формировать ли?» В данной ситуации весьма полезно обратиться к истории отечественной педагогики.

Традиции отечественной школы сложились так, что основной целью образования всегда выступал образовательно-воспитательный идеал, изменяющийся со временем по форме, но не по сути, которая в основе оставалась духовно-нравственной. Сейчас многие педагоги и психологи, ученые и практики, высказывают сомнение в том, чтобы формировать у обучающихся

идеалы, поскольку никогда недостижимый идеал якобы служит источником разных комплексов. Данная позиция отрицает веками существовавшую идею воспитывать подрастающее поколение по образцу, т. е. по идеалу, поскольку основное значение понятия «идеал» связано со словом «образ», а отглагольное существительное образ-ова-ни-е (корень «образ») включает в себя значение «формирование по образу».

В российской дореволюционной школе в качестве абсолютного нравственного идеала признавался образ Иисуса Христа. Этот традиционный ориентир определял характер и содержание воспитания в России преимущественно в религиозно-нравственном ключе. Содержание идеала составляли общеизвестные христианские заповеди и православные ценности, а в качестве идеальных нравственных черт личности назывались такие, как смирение, терпение, незлобивость, доброта, душевная щедрость, любовь к ближнему, готовность прийти на помощь, стремление к нравственному очищению и совершенству. Во всех школах изучался Закон Божий, и придавалось большое значение преподаванию истории и литературы, поскольку считалось, что историко-литературное образование могло дать ученикам образцы для подражания и правильное представление о нравственных идеалах. Семейное воспитание также было ориентировано на религиозно-православные ценности, на формирование у подрастающего поколения целостного представления об идеальной личности Иисуса Христа. Наличие в доме икон, чтение молитв, совершение религиозных обрядов, посещение церкви, почитание старших – все это способствовало ориентации школьников на христианский идеал.

Серьезные изменения в традиционных представлениях о нравственном идеале человека в русской педагогике произошли в начале XX в. Это было связано с изменившимися социально-политическими условиями и распространением материализма и атеизма. Революционно настроенные материалисты предложили новый идеал человека – героя-революционера, самоотверженно борющегося за свои права и права трудящихся. Следует отметить, что в содержании данного героизированного идеала отсутствовали требования доброты к окружающим людям и нравственного внутреннего самосовершенствования. Впоследствии, как покажет история, этот идеал наделал очень много бед, поскольку следование этому идеалу порождало фанатизм и радикализм поступков его приверженцев. Нередко за революционную идею проливалась кровь невинных людей.

Русские религиозные философы и солидарные с ними педагоги продолжали отстаивать христианско-православный нравственный идеал человека, резко выступали против нового классового идеала, считая его глубоко безнравственным.

Таким образом, в российской педагогике начала XX в. оформились противоположные направления: от отстаивания традиционного христианско-

православного идеала до полного отрицания всякого заранее заданного для личности идеала-образца. Сторонники третьего педагогического направления старались преодолеть эти крайности. Так, К. Д. Ушинский и его последователи сочетали в образовательном процессе светские и православно-христианские традиции. Их идеалом стала свободно развивающаяся личность, ориентированная на нравственные христианские ценности, а целью воспитания – нравственное усовершенствование личности.

В революционную эпоху и в первые годы социалистического строительства сложился коммунистический идеал, который в течение ряда десятилетий господствовал в отечественной педагогике, определяя цели, задачи и содержание воспитания и образования в целом.

Черты коммунистического идеала и принципы поведения были отражены в моральном кодексе строителей коммунизма. В 50-е – 80-е годы XX в. изучению идеалов учащейся молодежи уделялось самое пристальное внимание. Количество диссертационных исследований, посвященных этой проблеме, исчислялось десятками. Удивляло поразительное однообразие идеалов молодежи. Наиболее распространенными были конкретные идеалы: политические деятели (В. И. Ленин, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ф. Э. Дзержинский, Н. К. Крупская, Э. Тельман, Ф. Кастро, С. М. Киров и др.), герои войны (В. Чапаев, А. Матросов, З. Космодемьянская, Е. Чайкина и др.), герои труда и героических профессий (П. Ангелина, Ю. Гагарин, Г. Титов, В. Чкалов и др.), люди науки и искусства (Л. Ландау, Д. И. Менделеев, В. Маяковский, Э. Асадов и др.), литературные герои (А. Маресьев, П. Корчагин, Спартак, Данко, Овод, молодогвардейцы, Макар Нагульнов, Семен Давыдов и др.)

Содержание нравственного идеала 50-х – 80-х годов прошлого века определялось такими качествами, как верность долгу, гражданственность, коммунистическая убежденность, готовность помочь людям, мужество, организаторские способности, ответственность, патриотизм, сила воли, смелость, стойкость, трудолюбие, честность, целеустремленность.

Возникает вопрос, почему в течение нескольких десятилетий учащиеся разного возраста и проживающие в разных уголках СССР называли в качестве своих идеалов одних и тех же лиц, а в числе предпочитаемых качеств характера идеального образца одни и те же качества. Выбор учащихся объясняется тем, что в советской школе доминировал единый для всех воспитательный идеал – моральный кодекс строителя коммунизма. Анализируя условия нравственного воспитания и идеалы школьников советского периода, В. Н. Соболев писал: «Эта жесткая, до предела заорганизованная воспитательная система нуждалась в таких же жестких эталонах и критериях поведения, регламентированных в решениях съездов КПСС, которая отражалась в лозунгах или моральном кодексе строителя коммунизма. Свобода выбора образа жизни или образа поведения, примера для подражания

или идеала самовоспитания была предельно ограничена и максимально регламентирована». [1, с. 23] Создаваемый и пропагандируемый в течение нескольких десятилетий, коммунистический идеал разрушился в считанные годы, и причиной этому было не содержание идеала, а формализм в воспитании, подмена дела словами, разлад между идеалом и действительностью, игнорирование возрастных особенностей школьников и меняющихся социальных условий, царившие в годы застоя.

На какое-то время школа осталась без идеала как стратегической, контролируемой государством цели и главного критерия качества образования. Но отсутствие идеала противоречит традициям отечественного образования и ставит в недоумение педагогов, поэтому школы, руководствуясь нормативными документами в сфере образования, стали сами создавать образовательно-воспитательный идеал в виде «модели выпускника» или «модели специалиста». Несмотря на достаточно большое количество работ по проблеме модели специалиста (Б. С. Гершунский, Л. В. Макарова, Е. Э. Смирнова, Н. Ф. Талызина и др.), до сих пор отсутствует массовая практика внедрения модели в образовательный процесс. Однако не только этот факт осложняет принятие модели специалиста в качестве стратегической цели образования. Главная ущербность подхода к целям образования с позиции модели специалиста заключается в том, что модель, какой бы содержательной и обоснованной она ни была, не может быть принята обучающимися как лично значимая, а значит, модель специалиста не обладает мотивирующим и стимулирующим действием. Чаще всего по форме модель представляет перечень профессионально важных качеств и совокупность профессиональных задач и умений, необходимых для их решения. Модель не учитывает и не может учитывать индивидуальные психические особенности индивидов: она надындивидуальна. В образовательном процессе модель можно и нужно использовать как ориентир, основу для построения образовательного маршрута и критерий качества образования, иными словами, модель выпускника нужна в первую очередь организаторам образовательного процесса, но не самим обучающимся: они, к сожалению, остаются по отношению к модели совершенно индифферентными. Однако одним из важнейших положений лично ориентированного образования является требование лично значимой цели. Чем значимей для личности цель, тем осмысленнее и эффективнее деятельность, направленная на реализацию принятой цели, потому что обучающийся не только четко знает, чему и зачем учиться, но и желает этому учиться.

Таким образом, мы снова возвращаемся к вопросу о целях образования и мотивах учения. В качестве лично значимой цели и действенного мотива учения и самовоспитания традиционно выступает идеал, поскольку идеалы составляют основу ценностного сознания личности, которое определяет бытие индивида. Но, как было сказано выше, в настоящее время

образовательно-воспитательный идеал не декларируется государством, и вообще российское общество еще не оправилось от духовно-нравственного кризиса, поразившего его в конце 90-х годов XX в. В стране до сих пор не сложился общественный идеал, подобный по своей значимости, распространенности и авторитетности коммунистическому идеалу, охарактеризованному в огромном количестве научной, научно-популярной, общественно-политической, общественно-публицистической литературы (С. Н. Иконникова, Э. В. Ильенков, Ю. В. Согомонов, Д. С. Черкашин, О. П. Целикова и др.) и господствовавшему во всех сферах общественной жизни, определяя их развитие.

В условиях ценностной нестабильности и разобщенности россиян, когда значительная часть населения всех возрастных групп ориентирована на материальные ценности и узкоэгоистические интересы, единственно приемлемой целью образования, и в первую очередь профессионального, может стать профессиональный идеал.

Понятие «профессиональный идеал» достаточно часто употребляется в научной и научно-популярной литературе, однако четкого толкования сути и содержания этой педагогической категории до сих пор нет. Возможно, это связано с проблемой классификации идеалов, также до сих пор не решенной, и неоднозначностью входящих в категорию «профессиональный идеал» значений терминов.

Под профессиональным идеалом в широком педагогическом смысле слова понимается представление носителя идеала о высококвалифицированном специалисте, конкурентоспособном и востребованном на рынке труда той или иной отрасли профессиональной деятельности, высшая ценностная профессиональная цель, т. е. цель профессиональных целей; в узком педагогическом смысле профессиональный идеал – это конечная идеальная цель профессионального образования; один из критериев проявления качества профессионального образования и воспитания.

Если идеал, согласно философской трактовке этого понятия, образ совершенства, то профессиональный идеал в философском смысле – образ профессионального совершенства.

Профессиональная деятельность – основная в жизни человека, поэтому профессиональный идеал, который определяет образ профессионала и является высшей профессиональной целью, занимает доминирующее положение в иерархии жизненных идеалов личности и обладает экзистенциальной сущностью, поскольку лежит в основе карьеро- и жизнестроительства. Экзистенциальная сущность профессионального идеала, синтез духовных и материальных ценностей в его содержании определяет его высокую степень действенности по сравнению с другими регуляторами деятельности человека.

Профессиональный идеал, в отличие от индифферентной по отношению к конкретному человеку модели специалиста, является структурным элементом ценностного сознания личности и выполняет важнейшие педагогические функции – стимулирующую и мотивирующую, поэтому его целесообразно рассматривать как цель образования, поскольку одна из основных характеристик цели как феномена образовательного процесса – задавать направление деятельности и стимулировать к достижению результата. В данном случае функции цели и профессионального идеала сливаются, что позволяет считать профессиональный идеал целью, а цель называть профессиональным идеалом.

Модель специалиста выступает как развернутая характеристика цели, но отсутствие в ней эмоционального компонента лишает ее возможности стать стимулом и мотивом самообразовательной и самовоспитывающей деятельности студентов.

Таким образом, модель личности выступает как некий объект по отношению к личности, а профессиональный идеал – это собственность сознания личности, ее субъективная ценность. На основе модели специалиста при педагогически целесообразно организованном образовательном процессе в индивидуальном сознании личности студента формируется профессиональный идеал, который приобретает статус личностно значимой цели и становится мотивом учения и стимулом профессионального самовоспитания. Поскольку профессиональный идеал – это собственность сознания индивида, в качестве конечной цели профессионального образования лучше рассматривать не модель специалиста и не сам профессиональный идеал, а образ профессионального идеала.

Образ профессионального идеала, в отличие от прежних образовательно-воспитательных идеалов, не обладает признаком всеобщности, поскольку профессиональные идеалы, в основе своей, разумеется, одинаковые в нравственном значении, в различных образовательных учреждениях отличаются самобытностью, продиктованной спецификой профессиональной деятельности спектра специальностей и особенностями внутренней и внешней среды вуза.

В настоящее время весьма актуальными являются проблемы разработки технологии формирования образа профессионального идеала и разработки концепции идеалориентированного образования на основе лучших традиций дореволюционной и советской школы.

Библиографический список

1. **Соболев, В. Н.** Воспитание нравственных идеалов старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Соболев. – Минск, 1994. – 165 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами) с переводом на английский язык;

в) имя, отчество, фамилия автора с переводом на английский язык;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

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 библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

1. For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval.
- Main font size – 14,
- Font size in Bibliography – 12,
- Font - Times New Roman,
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File)

Brief items of information about the author:

- First name, middle name, last name (completely),
- Scientific degree and post,
- Place of work,
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

3. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ball-point (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

4. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

5. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes "they were facing constant problems of unfavorable community environment" [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. *Discerning the Signs of the Times* / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. *Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization* / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289-306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // *Психологический журнал*. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource: *Doomsday Book* [Electronic resource]. – www.doomsdaybook.co.uk.

АВТОРЫ НОМЕРА

Алексеевко Иван Николаевич – кандидат педагогических наук, докторант кафедры социальной педагогики Педагогического института Южного Федерального университета, donpedcollege@donras.ru, Ростов-на-Дону

Аляева Ирина Николаевна – соискатель Оренбургского государственного университета, pedcollorsk@mail.ru, Оренбург

Анохина Галина Максимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ВОИПКиПРО), enin_av@mail.ru, Воронеж

Арышева Александра Петровна – старший преподаватель кафедры психологии НОУ ВПО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии», соискатель кафедры профессиональной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», arishap@yandex.ru, Красноярск

Ахметова Мария Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, galia.akhmetova@gmail.com, Чита

Багрий Татьяна Викторовна – старший преподаватель кафедры информатики Иркутского государственного лингвистического университета, bagritv@rambler.ru, Иркутск

Барановская Лариса Альбертовна – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой иностранных языков Сибирского государственного технологического университета, kpp@sibstu.kts.ru, Красноярск

Батдалова Юлдуз Измутдинова – соискатель кафедры Теория и методика обучения математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета, zvezda0382@mail.ru, Махачкала

Беловолова Светлана Павловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspru@mail.ru, Новосибирск

Габдушева Эльвира Наилевна – соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, заместитель директора по воспитательной работе Нижнекамского химико-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Казанский государственный технологический университет», engabdusheva@nchti.ru, Республика Татарстан, Нижнекамск

Газизова Альфия Ильдусовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Филиала Казанского государственного университета в г. Набережные Челны, Alfgazva@mail.ru, Набережные Челны

Орлова Рената Амировна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

Глушкова Валентина Павловна – соискатель кафедры психологии Курского государственного медицинского университета, valentapsixo@mail.ru, Курск

Голованова Елена Николаевна – соискатель кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

Григорьева Елена Михайловна – аспирант кафедры математического анализа Астраханского государственного университета, panichka@yandex.ru, Астрахань

Громов Евгений Владимирович – начальник управления образования администрации Большеигнатовского муниципального района Республики Мордовия, alexander.demidov19@gmail.com, Большое Игнатово

Дежнёва Виктория Николаевна – аспирант кафедры информационных и коммуникационных технологий в образовании Омского государственного педагогического университета, vikulka.max@gmail.com, Омск

Дымина Варвара Владимировна – ассистент кафедры Теория и методика обучения информатике Омского государственного педагогического университета, varyad@mail.ru, Омск

Енин Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой воспитательной работы, физвоспитания и ОБЖ ВОИПКиПРО, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, enin_av@mail.ru, Воронеж

Ермолаев Юрий Владимирович – кандидат технических наук, доцент кафедры электротехники, автоматики и электромеханики Читинского государственного университета, erm_62@mail.ru, Чита

Закирова Лилия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, dissovet-2006@rambler.ru, Челябинск

Игнатова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, kpp@sibstu.kts.ru, Красноярск

Ильенко Евгений Викторович – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Ключникова Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры физического воспитания ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

Конюхова Екатерина Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Кузбасской государственной педагогической академии, konykhova@sibmail.com; konjuhova50@mail.ru, Новокузнецк

Кропачева Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин Кузбасской государственной педагогической академии, krtb@yandex.ru, Новокузнецк

Левченко Виктория Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ГОУ ВПО Самарский государственный университет, levchenko_v2004@mail.ru, Самара

Морковин Андрей Михайлович – заведующий кафедрой иностранных языков Барнаульского юридического института МВД России, marcko.a@gambler.ru, Барнаул

Наконечная Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии НОУ ВПО «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии», соискатель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», arishap@yandex.ru, Красноярск

Никишина Вера Борисовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Курского государственного медицинского университета, V V Nikishina @ mail ru, Курск

Олейник Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры теории и методики социальной работы Магнитогорского государственного университета, socialwork@masu.ru, Магнитогорск

Пажитнева Екатерина Вадимовна – аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Ставропольского государственного университета, razhkate@yandex.ru, Ставрополь.

Патутина Наталия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, ratutinaw@yandex.ru, Елец

Петрова Марина Анатольевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Института повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования – филиал ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», marina-pet@ngs.ru, Новосибирск

Пушкарева Татьяна Павловна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры Информационных технологий обучения и математики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, a_tatianka@mail.ru, Красноярск

Рогожкина Ирина Дмитриевна – психолог отдела информатизации образования ГОУ ВПО «Томский государственный политехнический университет», tomira@mail2000.ru, Томск

Сакенова Елена Николаевна – директор школы-гимназии № 5, marina_skiba@rambler.ru, Алматы

Сахарова Валентина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», e-mail: vis@krirpo.ru, Кемерово

Селиверстова Марина Владимировна – старший преподаватель кафедры менеджмента Сургутского государственного педагогического университета, aksioma@wsmail.ru, Сургут

Семенова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры, selenavik@mail.ru, Челябинск

Семенова Татьяна Николаевна – аспирант кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета, fdiso@mail.ru, Чебоксары

Сергеева Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, докторант Чувашского государственного педагогического университета, nsergeeva@mail.ru, Чебоксары

Сибаяева Гульсасак Мубаракновна – старший преподаватель кафедры педагогики Сибайского института Башкирского государственного университета, kafedrapimno@mail.ru, Сибай

Скиба Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии информатизации, руководитель информационно-аналитической службы качества Казахского национального педагогического университета имени Абая, marinaskiba@mail.ru, Алматы

Соловова Наталья Валентиновна – кандидат химических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Самарского государственного университета, solovova@ssu.samara.ru, Самара

Стуколова Лариса Зайнулловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-психологического менеджмента НОУ ВПО Международный институт рынка, Stukolova-L@rambler.ru, Самара

Труженикова Светлана Егоровна – инженер кафедры биофизики, информатики и медаппаратуры Дагестанской государственной медицинской академии, zse63@mail.ru, Махачкала

Ушакова Татьяна Александровна – соискатель кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета, ushakova@list.ru, Курск

Федорова Татьяна Юрьевна – доцент кафедры права Уральского государственного экономического университета, fedorova-tu@mail.ru, Екатеринбург

Филимонова Оксана Викторовна – аспирант кафедры «Электротехническое инженерно-педагогическое образование» Самарского государственного технического университета, oksana201@rambler.ru, Самара

Фролова Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, заместитель начальника учебно-методического отдела по методической работе Института сервиса (г. Москва) (филиал) ФГОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса», svetlana_gostomy@mail.ru, Москва

Харченко Татьяна Степановна – соискатель кафедры специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, tatyana-kh@bk.ru, Новосибирск

Хасанова Гульфия Гаязовна – соискатель кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Сибай

Хохрина Зоя Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», arishap@yandex.ru, Красноярск

Храпова Марина Петровна – аспирант кафедры «Теория и методика профессионального образования» Астраханского государственного университета hgarova_mr@mail.ru, Астрахань

Шангина Елена Игоревна – кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой графики и рекламы Уральского государственного горного университета, IEF.IG@ursmu.ru, Екатеринбург

AUTHORS

Alayeva Irina Nikolayevna – competitor for Orenburg state university, pedcollorsk@mail.ru, Orenburg

Anokhina Galina Maksimovna the candidate of pedagogical sciences, the docent of the department of pedagogy and psychology of the Voronezh provincial college for advanced training and retraining of the workers of formation (VOIPK&PRO)

Arysheva Alexandra Petrovna – senior teacher of the Chair of Psychology at the Siberian Institute of Business, Management and Psychology, competitor of the Chair of Professional Pedagogics and Psychology at the Siberian State Technological University, arishap@yandex.ru, Krasnoyarsk

Akhmetova Maria Nikolayevna – Doctor of pedagogics, Professor of the chair of pedagogics, the N. G. Chernyshevski, Transbaikalian State University of Arts and Pedagogics. Chita

Bagry Tatyana Viktorovna of the item the teacher of chair of computer science of Irkutsk state Linguistic University **Ошибка! Ошибка связи.**, Irkutsk

Baranovskaya Larisa Albertovna – a doctoral student of the department of psychology and pedagogy of the Siberian State University of Technology, the head of the department of foreign languages of the Siberian State University of Technology, Krasnoyarsk

Batdalova Yulduz Izmutdinovna – a competitor of the chair of the Technique of Training in Mathematics and computer at the Dagestan State Pedagogical University, zveda0382@mail.ru, Makhachkala

Belovolova Svetlana Pavlovna – Doctor of pedagogics, Professor, Dean of the Faculty of Primary School of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Dezhnyova Victoria Nikolaevna – post-graduate student of the department information and communication technologies in education of Omsk State Pedagogical University, vikulka.max@gmail.com, Omsk

Dymina Varvara Vladimirovna – assistant to chair the theory and a methodical of training to computer science, Omsk State Pedagogical University, varyad@mail.ru, Omsk

Enin Aleksey Vladimirovich – doctor of Education, associate professor, assistant chief of the department of educational work, physical training and principles of personal and social safety VOIPK&PRO, member of APSN RF

Fedorova Tatyana Yourievna – Assistant-Professor of the Law Department of the Ural State University of Economics, fedorova-tu@mail.ru, Yekaterinburg

Filimonova Oksana Viktorovna – post-graduate student Samara State Technical University, oksana201@rambler.ru, Samara

Frolova Svetlana Leonidovna – the candidate of pedagogical sciences, the deputy chief of department on methodical work of Institute of service (Moscow)

(branch) of FGOU BPO «the Russian state university of tourism and service», svetlana_gostomy@mail.ru, slfrolova@gmail.ru

Galimova Renata Amirovna – senior teacher of the Chair of Pedagogics and Psychology, Faculty of Primary School, the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Gazizova Alfiya Ildusovna – associate professor Kazan State University, Alf-gazva@mail.ru, Naberezhnye Chelny

Golovanova Elena Nikolaevna – competitor off Department of Histry Eduation Ethnopedagogics and Study of Yakovlev of Chuvash State Teachers' Training University after I. Y. Yakovlev

Grigoryeva Elena Mihailovna – post-graduate student Astrakhan-State University, panichka@yandex.ru, Astrakhan

Gromov Evgeni Vladimirovich – the chief of Education's department of Bolsheignatovskii district, Republic of Mordovia (Russian Federation)

Hasanova Gulfiya Gajazovna – Hasanova Gulfiya Gajazovna, the competitor of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Sibai

Hokhrina Zoya Vasilyevna – candidate of pedagogics, senior lecturer of the Chair of Pedagogics and Psychology of Professional Work, the Siberian State Technological University, arishap@yandex.ru, Krasnoyarsk

Ignatova Valentina Vladimirovna – the head of the department of psychology and pedagogy of the Siberian State University of Technology, Krasnoyarsk

Ilyenko Evgeniy Viktorovich – post-graduate student of the chair of Pedagogics and Psychology, the Faculty of Primary School, the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Khrapova Marina Petrovna – post-graduate student Astrakhan State University hrapova_mp@mail.ru, Astrakhan

Kluchnikova Nadezhda Aleksandrovna – The senior teacher of faculty of physical training CSPU named after. I. J. Jakovlev

Konyukhova Ekaterina Timofeevna – Kuzbass State Pedagogical Academy, PhD of pedagogic, konyukhova@sibmail.com; konjuhova50@mail.ru, Novokuznetsk

Kropocheva Tatiana Borisovna – candidate of pedagogical science, reader, Head of the Department of science and mathematics of Kur GPA, krtb@yandex.ru, Novokouznetsk

Levchenko Victoria Viacheslavovna – PhD, the senior lecturer of the theory and methods in professional education chair of the Samara State University levchenko_v2004@mail.ru, Samara

Morkovin Andrej Michailovich – the head of the chair of foreign languages of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Interior of Russia, marko.a@rambler.ru, Barnaul

Nakonechnaya Yekaterina Vladimirovna – senior teacher of the Chair of Psychology, the Siberian Institute of Business, Management and Psychology, competi-

tor of Chair of Pedagogics and Psychology of Professional Work, the Siberian State Technological University, arishap@yandex.ru, Krasnoyarsk

Oleynik Elena Viktorovna – senior instructor social work theory and methodology department Magnitogorsk State University (MaSU), socialwork@masu.ru, Magnitogorsk

Patutina Natalia Anatolyevna – a Candidat of Pedagogics, a senior lecture, a person working for doctor's degree at the Yelets state Univesity named after I.A.Bunin, patutinaw@yandex.ru, Yelets

Pazhitneva Ekaterina Vadimovna – post-graduate student Stavropol State University, pazhkate@yandex.ru, Stavropol

Petrova Marina Anatol'evna – The deputy director of Institute of improvement of professional skill and retraining of workers of occupational education - branch GOU VPO «Siberian state technological university», marina-pet@ngs.ru, Novosibirsk

Pushkaryeva Tatyana Pavlovna – cand. of phys.-mat. sciences, kaf. Informative teaching technologies and mathematics of Krasnoyarsk state pedagogical university of V.P Astaf'ev, a_tatianka@mail.ru, Krasnoyarsk

Rogozhkina Irina Dmitrievna – the psychologist of Informatization Education Department GOU VPO “Tomsk Polytechnic University”, tomira@mail2000.ru, Tomsk

Sakenova Elena Nikolaevna – director of gymnasia № 5, Almaty

Sakharova Valentina Ivanovna – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, head of the chair of pedagogics and psychological professional education, State educational establishment «Kuzbass regional institute of the development of professional education», e-mail: vis@krirpo.ru, Kemerovo

Seliverstova Marina Vladimirovna – the senior teacher of faculty of management the Surgut state pedagogical university, aksioma@wsmail.ru, Surgut

Semenova Elena Viktorovna – k.p.n., the Ural state university of physical training, selenaVik@mail.ru, Chelyabinsk

Semyonova Tatyana Nikolaevna – post-graduate student Chuvash State Pedagogic University, fdiso@mail.ru, Cheboksary

Sergeyeva Natalia Yrievna – person working for doctor's degree Chuvash State Pedagogical University, nsergeeva@mail.ru, Cheboksary

Shangina Elena Igorevna – Chairwoman of graphics, advertising, The Urals State Mining University, IEF.IG@ursmu.ru, Yekaterinburg

Sibaeva Gulsasak Mubarakovna – Gulsasak Mubarakovna Sibaeva, senior instructor (pedagogics department, Sibai Institute (branch) Bashkir State University), kafedrapimno@mail.ru, Sibai

Skiba Marina Alexandrovna – candidate pedagogical science, associate professor, associate member of International Informatization Academy, marinaskiba@mail.ru, Almaty

Solovova Natalia Valentinovna – the senior lecturer of the theory and teaching methods of high professional school of the Samara State University, Candidate of Chemistry Science, solovova@ssu.samara.ru, Samara

Stukolova Larisa Zainulovna – associate professor, International Market Institute, Stukolova-L@rambler.ru, Samara

Truzhenikova Svetlana Egorovna – engineer Dagestan State Medical Academy

Yermolaev Jury Vladimirovich – Cand.Tech.Sci., the senior lecturer of chair electrical engineers, automatics and electromechanics of the Chita state university, erm_62@mail.ru, Chita

Zakirova Lylia Anatolievna – doctoral students of pedagogy department of the Ural State University of the physical training, dissovet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *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 žurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. ž.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

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

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

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

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

the following sections are submitted in the journal:

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

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 32358hk

