

«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. 43,75. Уч.-изд. л. 28,44.

Подписано в печать: 10.12.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 737.

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

С. Ю. Рубцова.

Информационно-гуманистическая парадигма образования будущего специалиста

В статье рассматривается необходимость разработки новых концепций и парадигм образования в связи с формированием основ информационного общества, которые должны сочетать в себе гуманистические принципы, т. е. должны быть лично-ориентированными, и философию информационного общества. Представлен вариант информационно-гуманистической парадигмы образования.

Ключевые слова: информационное общество, лично-ориентированные принципы, информационно-гуманистическая парадигма.

И. В. Абрамова.

Содержание профессионально-профилированной информационно-коммуникационной компетентности будущих бакалавров педагогики с профильной подготовкой «Начальное образование»

Информатизация образования и инновационный путь развития высшего профессионального образования ориентирует преподавательские коллективы вузов на формирование у будущих бакалавров не только прочных знаний, но и профессиональных компетенций. На основании проведённых исследований было определено содержание составляющих ИКТ компетентности будущих бакалавров педагогики с профильной подготовкой «Начальное образование».

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность бакалавра педагогики, ИКТ компетентность, профессионально профилированные компетенции.

Н. М. Твердынин.

Значение элективных курсов при подготовке преподавателей технологии

В статье подчёркнута интегративность технологического образования. Указано на особое значение дисциплин специализации и курсов по выбору при формировании компетентностного подхода у будущего педагога.

Ключевые слова: образовательная область «Технология», дисциплины специализации, курсы по выбору.

В. А. Шоба.

Практико-ориентированные технологии обучения как инструмент повышения качества высшего профессионального образования

Рассматривается технология практико-ориентированного обучения с использованием профессиональных продуктов, позволяющая повысить качество образования посредством овладения практическими компетенциями

Ключевые слова: экология, экологический менеджмент, модель и технология обучения студентов, качество высшего образования.

Е. И. Шангина.

Проблемы подготовки будущих инженеров в современных условиях

В статье рассмотрены проблемы и тенденции развития современного высшего образования, требования, предъявляемые к будущим специалистам. Раскрыты процессы возникновения и становления инженерной деятельности, ее типы. Рассмотрены проблемы подготовки будущих инженеров в современных условиях.

Ключевые слова: современное высшее образование, становление инженерной деятельности, типы инженерной деятельности.

В. А. Мищенко.

К трактовке понятия «профессиональная мобильность» в современной научной литературе

В последние годы во многих исследованиях по педагогике, психологии и социологии часто употребляется понятие «профессиональная мобильность». Вместе с тем представители разных наук предлагают разнообразные толкования самого феномена профессиональной мобильности, что нередко приводит к различному пониманию самого этого явления. Анализ мнений и трактовок понятия «профессиональная мобильность» разными авторами и посвящена данная статья.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, социальная мобильность, внутривидовая мобильность, социальный капитал, процесс социализации, общепрофессиональная компетентность, готовность.

Е. М. Тимофеева.

Теоретические предпосылки формирования готовности студентов к непрерывной учебно-исследовательской деятельности

В статье представлены теоретические основания – это следующие категории: деятельность, деятельностный подход, исследовательская деятельность. Раскрытие сущности каждой из них дало возможность сформулировать рабочее определение непрерывной учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: формирование, студент, готовность, непрерывная, исследовательская, профессиональная подготовка, эффективность, деятельность, руководитель.

В. А. Овчинников.

Рубежный контроль по дисциплине «Физическая подготовка» курсантов высших образовательных учреждений МВД России

На основе многолетних исследований проведен анализ комплексной системы педагогического контроля по дисциплине «Физическая подготовка» в высших образовательных учреждениях МВД России.

Ключевые слова: высшие образовательные учреждения МВД России, дисциплина «Физическая подготовка», специальность «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность», «Судебная экспертиза».

Е. Г. Матвиевская.

Культура оценочной деятельности педагога: факторы влияния

В статье проанализированы внешние факторы, которые влияют на формирование культуры оценочной деятельности педагога, ориентируют на реализацию новых концепций, подходов к оценочной деятельности, влияют на формирование многоуровневой системы оценки качества образования.

Ключевые слова: оценочная деятельность, культура оценочной деятельности, система образования, государственный образовательный стандарт, качество образования, оценка, результат.

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

О. Н. Протасова, Г. Б. Паришуква.

Средовый подход к формированию электронной среды обучения

Рассматривается опыт формирования электронной обучающей среды, перспективы ее развития с использованием средового подхода.

Ключевые слова: Электронное обучение, электронная обучающая среда, электронные учебные материалы, средовый подход.

М. Н. Шматков.

Отдельные психолого-дидактические особенности учебных средств на электронных носителях в высшем гуманитарном образовании

В данной статье приведены основные психолого-дидактические особенности к электронным учебным средствам, рассмотрен комплекс основных и дополнительных дидактических требований к таким средствам обучения в системе высшего гуманитарного образования.

Ключевые слова: электронный учебник, компьютерное обучение, дидактические требования, высшее гуманитарное образование, информационные технологии.

Раздел III. Языковая культура

Равжаа Наранцэцэг.

Принципы отбора и систематизации терминов компьютерной техники и технологии для обучения русскому языку студентов-нефилологов

В статье изучаются принципы отбора и систематизации компьютерной терминологии с целью обучения русскому языку – языку специальности для студентов – нефилологов

Ключевые слова: компьютерные термины, русский как иностранный, студент-нефилолог.

Раздел IV. Формирование культуры личности

Г. Е. Котыкова.

Модель-система комплексного сопровождения

Моделирование системы представляет собой последовательную смену видов деятельности: отбора системообразующих факторов; упорядочения информации в опорные схемы-алгоритмы предъявления, компоновки программ развития и сценария взаимодействия. Система – комплекс даёт возможность разработать траекторию личностного развития в соответствии с типом существующего социально-педагогического пространства, создать адаптивную модель комплексного сопровождения.

Ключевые слова: технологический подход, комплексное сопровождение, поливариантное развитие.

Ф. А. Зуева.

Функционально-интегративный подход как основа репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся

В статье представлена сущность функционально-интегративного подхода, направленного на репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся в образовательном процессе.

Ключевые слова: функционально-интегративный подход, личностно-профессиональный потенциал, репродуцирование, способности

Н. Д. Султанова.

Позитивное отношение, позитивный взгляд на мир в ситуации вынужденного переселения

Позитивное отношение к миру, позитивный взгляд на новое место жительства, местных жителей могут обеспечить полноценную адаптацию вынужденных переселенцев. То, как и какими методами можно изучить данное интегральное качество у вынужденных переселенцев, стали предметом рассмотрения в данной статье.

Ключевые слова: жизненные цели, языковые достижения, ценности, установки, стереотипы восприятия, асоциальные действия, вынужденные переселенцы, позитивное отношение, позитивный взгляд на мир, люди зрелого возраста.

А. А. Гарипова.

Инновационное образование – основа инновационного поведения и мышления личности

Подвергаются теоретическому анализу такие актуальные проблемы общественного развития, как требования, предъявляемые к личности современным обществом; инновационное развитие общества; проблемы развития иноязычной профессиональной социально-культурной коммуникации как инновационное в процессе подготовки кадров; инновационное мышление; инновационное поведение личности; даются их характеристики.

Ключевые слова: общество, инновационное развитие, инновационное образование, инновационное поведение, инновационное мышление, рыночная экономика, требования рыночной экономики к личности.

Г. В. Угляница.

Лидерские качества будущего педагога как фактор его профессионального самоопределения

Статья посвящена актуальным проблемам: профессиональному самоопределению учащейся молодежи, формированию лидерских качеств педагога; содержит результаты исследования склонностей будущих педагогов к лидерству; характеризует нормы лидерства в педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, формирование лидерских качеств, склонность к лидерству, нормы лидерства.

Т. В. Шендель.

Моделирование педагогических условий профессионального становления личности менеджера

В настоящее время наблюдается востребованность дополнительного профессионального образования, что объясняется необходимостью обновления специальных знаний, умений и навыков. Необходимо определить основные условия, составляющие элементы учебного процесса, играющие главную роль в профессиональном становлении личности менеджера.

Ключевые слова: личность менеджера, профессиональное становление, профессиональная переподготовка, личностные качества, деловые качества, малая группа, команда, дополнительная профессиональная образовательная программа, профессорско-преподавательский состав, формы обучения, методы обучения

Е. А. Кусакина.

Возможности использования метода фокус – групп в изучении особенностей профессионального самовосприятия сотрудников ФСИН России

Проблема закрепления выпускников в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы остаётся достаточно острой. Учитывая внешние и внутренние условия

функционирования УИС, возникает необходимость формирования адекватного самовосприятия на этапе обучения в ведомственном образовательном учреждении. Метод фокус – групп, проводимый с успешными сотрудниками УИС позволил определить основные пути формирования адекватного профессионального самовосприятия.

Ключевые слова: фокус – группа, социологический метод, будущий специалист УИС, адекватное самовосприятие, профессионально-значимые качества, активные методы обучения.

Раздел V. **Повышение качества современного школьного образования**

С. В. Шик.

Развитие умений самопонимания будущими воспитателями в процессе работы со старшими подростками

В статье исследуется развитие умений самопонимания будущими воспитателями. Выделены этапы становления профессионального самопонимания и соответствующие уровни умений. Проанализирована проведенная работа по формированию необходимого уровня этих умений.

Ключевые слова: развитие умений самопонимания, этапы и уровни профессионального самопонимания, формирование умений самопонимания.

С. Н. Рягин.

Стратегия развития старшей школы на основе интеграции педагогического и экономического знания

В статье рассматриваются проблемы интеграции педагогического и экономического знания в отношении старшей школы общего образования. Обновление профильного образования в старшей школы предлагается осуществлять в рамках компетентностно-ориентированного подхода. Инновационность старшей школы будет заключаться в особом её результате – профильной компетентности.

Ключевые слова: старшая школа, компетентностно-ориентированное профильное обучение, профильная компетентность.

И. Н. Коренецкая.

Процессуальные составляющие взаимопонимания в коллективе школьников

В представленном материале автор обращается к одной из краеугольных проблем современного общества: взаимопониманию и его парадигмальному определению относительно педагогического праксиса и «мета» – артикуляции взаимопонимания как всеобъемлющего фона и всепронизывающей среды жизнедеятельности человека в воспитательном пространстве.

Ключевые слова: взаимопонимание, понимающие взаимоотношения, педагогическое обеспечение, коллектив, воспитательный процесс.

И. С. Гумеров.

Развитие интеллектуальных творческих способностей учащихся в системе непрерывного математического образования

В статье обосновывается необходимость развития творческих способностей учащихся в системе непрерывного математического образования. Предлагается структурная модель системы развития интеллектуальных творческих способностей учащихся в подсистеме «школа-ВУЗ» системы непрерывного математического образования.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, непрерывное математическое образование, модель.

Р. Я. Шамьюнов.

Система здоровьесберегающей деятельности в учреждении дополнительного образования детей

В последнее время ситуация в сфере духовно-нравственного воспитания молодежи значительно ухудшилась. Необходимы поиск и реализация моделей и технологий включающих: цель, задачи, принципы, содержание, средства, формы, методы и результат.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, здоровьесберегающая воспитательная среда, здоровьесберегающая деятельность.

А. В. Енина и Е. В. Лысенко, Е. Г. Казанцева.

«Творческая активная личность» как педагогическое понятие

Статья посвящена изучению философских и психолого-педагогических основ понятия «творческая активность» и сопровождающих это понятие категорий: личность, творчество, активность, воспитание творчески активной личности и др. В ней анализируется всеобщность и феноменальность этого понятия, характеризуется его сущность и содержание.

Ключевые слова: активность, социальная активность, творчество, творческая активность, компоненты, система, воспитательная деятельность, творчески активная личность.

Т. В. Панкова.

Современные тенденции информатизации образования и их влияние на процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности

Информационная революция и формирование информационного общества выдвинули информацию и знание на передний план социального и экономического развития. Эти процессы предполагают наличие развитой инфраструктуры, обеспечивающей создание достаточных информационных ресурсов, в первую очередь в науке и системе образования, мировые тенденции которого неразрывно связаны с техническим прогрессом в области информатизации. Тенденции информатизации образования в начале третьего тысячелетия привели к изменению социального заказа на компетентность будущих специалистов любой сферы деятельности, в первую очередь образования.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные и коммуникационные технологии, тенденции информатизации образования, информационно-коммуникационная компетентность.

С. В. Рябинова.

Профессиональное становление будущих художников декоративно-прикладного искусства на занятиях живописи

Данная статья отражает вопрос специфики профессионального становления будущих художников декоративно-прикладного искусства на занятиях живописи. Определены компоненты и стадии профессионального становления. Намечены пути более эффективного решения данного вопроса.

Ключевые слова: профессиональное становление, декоративно-прикладное искусство

Н. Н. Ефимова.

Особенности творческого мышления младших школьников в условиях использования конкретно-образной учебной наглядности

В статье сформулированы психологические критерии использования учебной наглядности в целях развития творческого мышления учащихся. Дано теоретическое обоснова-

ние и экспериментальное подтверждение важной роли конкретно-образной наглядности в активизации продуктивно-мыслительной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: творческое мышление, стадии развития интеллекта, учебная наглядность.

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Н. Г. Маркова.

О проблеме формирования кросскультурной грамотности молодежи как индикатора межнационального понимания

Проблема формирования кросскультурной грамотности студентов является важной социально-педагогической задачей. Сегодня востребован специалист, способный мыслить глобально, понимать себя и других, понимать культуру не только своего народа, но и других народов. Важно, чтобы студент овладел культурой различий и понимания, т.е. кросскультурной грамотностью, которая является основой межнационального общения и отношений в целом.

Ключевые слова: кросскультурная грамотность, понимание, толерантность, культура различий, этноневербальная культура, конфликтоустойчивость

Р. Н. Наурызбаева.

Воспитательный потенциал казахских народных сказок для развития художественно-творческой деятельности воспитанников

Развитие художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных сказок – лучший способ актуализации творческого потенциала воспитанников, основное и способ художественно-образного освоения мира.

Ключевые слова: Творческий потенциал, творческая направленность, развитие, саморазвитие, творческое саморазвитие, художественно-творческая деятельность, средства народного искусства, синтез, эвристическое мышление.

Н. Ю. Мизушкина.

А. В. Рекеев – выдающийся педагог и просветитель

А. В. Рекеев – один из первых чувашских педагогов, миссионер, переводчик, этнограф, священник и общественный деятель, внесший значительный вклад в развитие образования и повышения культуры чувашского народа, внедрения концептуально новых идей в систему образования, увеличения количества школ и приобщения чуваш к православной вере.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, педагогический процесс, повышение культуры, распространение образования.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Т. М. Аминов.

Историко-педагогические основы становления технического образования в Уфимской губернии до 1917 года

В статье, на основе малоизученных архивных документов, обосновываются историко-педагогические особенности становления технического образования дореволюционной Уфимской губернии. Анализ позитивного педагогического опыта, позволявшего готовить хороших специалистов, ещё раз иллюстрирует несостоятельность идеи о низком уровне дореволюционного образования, культивировавшаяся в советской историографии.

Ключевые слова: история образования, техническое образование, техническое училище.

Раздел VIII. Сравнительная педагогика

О. С. Гладкова.

Система повышения квалификации педагогических кадров в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования

В условиях расширяющейся и углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости всех стран мира развитие системы повышения квалификации учителей в России невозможно рассматривать в отрыве от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, система повышения квалификации педагогических кадров, европейское пространство высшего образования.

Раздел IX. Психологические исследования

А. И. Белкин.

Герменевтическое понимание в коммуникации авторов граффити

В статье рассматриваются современные граффити как феномен возникающей информационной среды и порождение конфликтов современного общества. Представлены результаты теоретического анализа граффити как формы коммуникации и эмпирического исследования функции общения граффити.

Ключевые слова: граффити, коммуникация, общение, герменевтическое понимание, информационная культура.

Е. А. Петраш, В. Б. Никишина.

Внутренняя и внешняя мотивация в детерминации социально-психологической адаптации личности безработных

Изучены внутренняя и внешняя мотивация в детерминации социально-психологической адаптации личности безработных. Социально-психологическая адаптация личности рассматривается как функция профессиональной идентичности, включающая организующий и приспособительный компоненты. В мотивационный комплекс безработных вошли: трудовая мотивация (внутренняя мотивация, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация), а также система социальных мотивов (стремление к социальному престижу, стремление к достижению цели, стремление к соперничеству). Таким образом, выявлена специфика социально-психологической адаптации личности безработных, а также влияние на уровень социально-психологической адаптации внутренней мотивации, представленной структурой трудовой деятельности.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, социально-психологическая адаптация

С. М. Пчелин.

Психологическое исследование социальной активности личности: Компоненты развития социальной активности личности

Статья посвящена отношению мирового образовательного пространства к поведенческой, коммуникативной и познавательной активности социальной активности личности: восприятию, формированию, анализу действий направляющих и регулирующих энергий поведения и деятельности. Психологическое исследование социальной активности личности с точки зрения компонентов развития личности раскрывает процесс активизации развития личности. Сложность единства этих двух процессов состоит в взаимопонимании и протяженности путей познания в реальности мирового образовательного процесса.

Ключевые слова: психологические исследования, социальная активность

С. А. Котова.

Психологическая характеристика лиц, выбирающих педагогическую профессию

Статья посвящена описанию психологических характеристик лиц, выбирающих педагогическую профессию. Обследован 241 человек: педагоги, экономисты и медики, как студенты, так и профессионалы. Результаты проведенного исследования показывают, что существует различие в социальных приспособительных реакциях и механизмах в зависимости от профессиональной идентификации и деятельности.

Ключевые слова: педагог, медик, экономист, специалист, студент

Раздел X. Коррекционная педагогика, специальная психология

Д. В. Буфетов.

Коррекция навыков общения детей с умственной отсталостью на основе оптимизации установки

Из-за свойственных нарушений общения с окружающими людьми, у детей с психическим недоразвитием формируется негативная установка на межличностное общение, и как следствие низкая мотивация преодоления препятствий, возникающих в ситуациях общения. Это существенно осложняет их личностное и интеллектуальное развитие. Потенциальные возможности развития успешности в межличностном общении заключаются в формировании позитивной установки на общение. Успешность формирования установки на продуктивное общение, а также ее устойчивость зависит от формы психического недоразвития.

Ключевые слова: роль общения в развитии личности, позитивная установка на общение, коррекция общения

Н. С. Алаева.

Информационно-педагогическая технология профессионального обучения техников-программистов с нарушением слуха

В статье описывается педагогическая технология профессионального обучения программистов с нарушением слуховой функции, ориентированная на формирование ключевых компетенций и квалификаций специалиста по информационным технологиям. Представлены средства, методы и формы организации учебного процесса. Даны критерии оценки применяемой технологии профессиональной подготовки.

Ключевые слова: Информационно-педагогическая технология, профессиональное обучение, компетентностный подход, ключевые компетенции и квалификации, специалист по информационным технологиям, нарушение слуховой функции.

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

О. В. Кучергина.

Актуальность определения содержания понятия «инновационная культура педагога»

Содержание статьи раскрывает подходы ряда исследователей к определению содержания инновационной культуры педагога, показывает актуальность дальнейшего изучения этого социокультурного образования.

Ключевые слова: инновационная культура, инновационная культура педагога

В. И. Тютрин.

Формирование региональной модели оценки работы учреждений образования (на примере Республики Бурятия)

Статья отражает региональную модель оценки развития учреждений системы образования. В статье дана графическая и аналитическая формы описания вышеуказанной модели и описание экспериментальной работы в Республике Бурятия.

Ключевые слова: Индикативное планирование – это институт государственного регулирования рыночного саморегулирования; инновационная модель управления – это структура, включающая в себя постановку управленческой задачи через значение индикаторов и оценивающее эффективность ее выполнения через определение рейтинга

М. Н. Каурцев.

Интерактивные методы обучения педагогов при организации научно-методической работы в образовательном учреждении.

В системе начального профессионального образования выявлена проблема, влияющая на качество подготовки выпускников учебного заведения, – это отсутствие педагогического образования у преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения, поэтому появляется необходимость в поиске эффективных средств и способов повышения квалификации и профессионально-педагогического обучения инженерно-педагогических работников на рабочем месте в более короткие сроки.

Ключевые слова: интерактивное обучение, модель, преподаватель, мастер, профессиональное образование, повышение квалификации.

Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность

Е. М. Ревенко, И. В. Леденева, В. А. Сальников.

Соотношение динамики двигательных и умственных способностей у школьников 15–17 лет

Результаты исследования дают основание утверждать, что двигательные и умственные способности находятся в определенных взаимоотношениях. При сравнительно более высокой динамике двигательных способностей школьники характеризуются и более высокой динамикой интеллекта.

Ключевые слова: Умственные способности, двигательные способности, соотношение динамики двигательного и умственного развития.

Н. П. Олесов.

Формирование здоровьесориентированной направленности личности у студентов технического вуза Якутии

На основе анализа концептуальных положений ведущих российских и региональных ученых, автор исследует процесс формирования здоровьесориентированной направленности личности будущего специалиста в условиях Якутского государственного инженерно-технического института.

Ключевые слова: Здоровьесориентированная направленность личности, двигательная активность, национальные виды спорта, здоровьесбережение.

Раздел XIII. Размышление, обсуждение

Р. Н. Шматков.

Концептуальные основы подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов

В данной статье формулируются основные положения концепции подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов и информационных технологий.

Ключевые слова: образовательная концепция, высшее образование, юриспруденция, математические методы, информационные технологии.

Г. Н. Швецова.

О проблемах школьного учебника: региональный аспект

Учебники и учебные пособия были и остаются основными средствами трансляции знаний, стереотипных умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочной деятельности. Поэтому от качества учебников в значительной мере зависит качество образования. Обсуждение учебника и написание учебника две проблемы, которые существуют самостоятельно. Проблема учебников обсуждается давно, однако в массе качество учебников до сих пор не может быть признано удовлетворительным.

Материал предназначен для авторских коллективов, занимающихся подготовкой учебников, для представителей органов управления образованием принимающих решение о допуске учебников к использованию в образовательном процессе.

Ключевые слова: учебник, качество учебников, язык изложения материала, учебные тексты, психолого-педагогическая подготовка авторов, рецензентов, научных и технических редакторов, критерии современной учебной книги, предметная направленность учебника, состав действий обязательный к исполнению, развивающие и полифункциональные учебники нового поколения.

Правила оформления статей

Авторы номера

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

S. Y. Rubtsova.

Information-humanistic paradigm of education of a future specialist

The article dwells on necessity of developing new theories and paradigms of the education in connection with formation of information society. They are destined to combine the humanist principles, i.e. to be personally oriented and the philosophy of information society. The article presents a variety of information and humanist paradigm in education.

Keywords: information society, personally oriented principles, information and humanist paradigm.

I. V. Abramova.

The contents of professionally directed informative – communicative competence of future Bachelors of Pedagogics with the training in the sphere of “Elementary Education”.

The informatization of education and the innovatory way of the development of higher education orients the teachers’ stuffs of higher educational establishments to forming not only the firm knowledge of the future bachelors, but also the professional competence. On the base of conducted researches there was defined the content of the components of the informative – communicative technologies of the competence of future Bachelors of Pedagogics with the training in the sphere of “Elementary Education”.

Keywords: Competence, competence approach, professional competence of the Bachelor of Pedagogics, informative – communicative technologies’ competence, professionally directed competence.

N. M. Tverdinin.

Value of elites rates by preparation of teachers of technology

The article underlines the integrated character of technological education. It points out the significance of disciplines of specialization and elective courses in the formation of competence approach of a future teacher.

Keywords: educational area “Technology”, disciplines of specialization, training courses at the choice of.

V. A. Shoba.

The practical training as the method of improvement quality of higher education

This article regards the practical training by using computer programs. It helps to improve the quality of higher education by means of mastering practical competence.

Keywords: ecology, environmental management, model and technology of education of students, quality of higher education.

E. I. Shangina.

Problems of training future engineers in modern conditions

Examined in the article are problems and trends of development of the modern higher education, requirements presented to future specialists. Processes of arising and establishing engineering activity of all types are revealed. Problems of training future engineers in modern conditions are examined.

Keywords: modern higher education, establishing engineering activity, types of engineering activity.

V. A. Mischenko.

Professional mobility understanding in modern scientific literature

Professional mobility as a term has often been used in the latest pedagogical, psychological and sociological researches. Scholars representing different sciences offer various meanings, implications and interpretations of professional mobility. As a result, the understanding of this phenomenon can be quite different and diverse. This article is an analysis of different professional mobility concepts which clarify its understanding and interpretations.

Keywords: mobility, professional mobility, inner professional mobility, social mobility, social capital, process of socialisation, professional competence, readiness.

E. M. Timofeeva.

The theoretical preconditions of forming of the students' readiness to uninterrupted research.

In the article are represented some theoretical grounds - the categories are as follows: activities, active approach, research. Determination of the essence of every category has given an opportunity to formulate the definition of the uninterrupted research.

Keywords: Forming, A student, Readiness, Uninterrupted, Research, Work, Vocational training, Effect, Experimental work, supervisor.

V. A. Ovchinnikov.

Final control over discipline "Physical preparation" cadets of the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Russia

On the basis of long-term researches the comparative analysis of complex system pedagogical controls over discipline "Physical preparation" the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Russia, discipline «Physical preparation», speciality «Jurisprudence», «Law-enforcement activity», «Judicial examination».

E. G. Matvievskaia.

Culture of teacher estimating activity: the factors of influence

The external factors, which influence molding of the culture of the teacher estimating activity are analyzed in the article. They orient toward the realization of new concepts, approaches to the estimating activity, they influence the formation of the multilevel system aimed at the estimation of the quality of education.

Keywords: appreciating activity, the culture of estimating activity, system of education, state educational standard, the quality of education, estimation, result.

Section II. **Information and Pedagogical Technologies**

Olga Protasova, Galina Parshukova.

Comprehensive approach to e-learning environment creation

The article describes the experience of creating e-learning environment and perspectives of its development with the use of comprehensive approach.

Keyword: E-learning, E-learning environment, E-learning content, comprehensive approach.

M. N. Shmatkov.

On some psychological and didactic peculiarities of electronic educational staff in humanitarian higher education

In the present paper some psychological and didactic peculiarities of electronic educational staff in humanitarian higher education are considered.

Keywords: electronic text-book, computer study, didactical requirement, humanitarian higher education, informational technologies.

Section III. **Language Culture**

Ravjaa Narantsetseg.

The principles of the choice and systems computer technology related terms for teaching to the engineering students

This article is devoted to the computer related terms and the principle to choice for the teaching them to the engineering student

Keywords: computer related terms, Russian as a foreign language, engineering- students.

Section IV. **Formation of Culture of the Person**

G. E. Kotkova.

System of Complex Support of the Participants of the Educational Process

Modeling a system comprises a consistent change of activities: the choice of system –making factors; arranging the information into basic algorithms; grouping the programs of development and the scenario of interconnection. A complex of systems enables to work out a way of personal development in accordance with the existing social surroundings, to make up an adaptive model of complex support.

Keywords: the technological approach, the complex support, polyvariant development.

F. A. Zueva.

The functional integrative approach as foundation reproduction personal professional potential pupils

In the article represent essence of the functional integrative approach as foundation reproduction personal professional potential pupils in the educational process.

Keywords: the functional integrative approach, reproduction, personal professional potential, ability

N. D. Sultanova.

Positive attitude? positive point of view on the world in the situation of forced migrants

Positive attitude on the world, positive point of view on the environment, inhabitants provide adaptation of full value of forced migrants at a new place of residence. The subject of given work is to study of the data of integral quality of forced migrants, which reflects many sides of adaptation.

Keywords: vital aims, language achievement, values, purposes, stereotypes of perception, antisocial actions, forced migrants, positive attitude, positive point of view on the world, people of a mature age.

A. A. Garipova.

Innovative education as a basis of innovative behaviour and thinking

Theoretical analysis and description are given to such urgent problems of social development as modern society demands to personality; innovative social development; problems of foreign

professional social and cultural communication development as innovation in the process of personnel training; innovative thinking; innovative personality behaviour.

Keywords: society, innovative development, innovative education, innovative behavior, innovative thinking, market economy, market economy demands to the personality.

G. V. Uglyanitsa.

Leader's qualities of a future teacher as a factor of his professional self-determination.

The article is devoted to the following actual problems: professional self-determination of students, formation of the leader's qualities of a teacher; contains the research results of future teacher's inclinations for leadership; characterizes the norms of leadership in pedagogical activity.

Keywords: professional self-determination, formation of the leader's, inclinations for leadership, norms of leadership.

T. V. Shendel.

Modeling of educational conditions for vocational formation of manager's personality

Nowadays we see the high importance in additional programs of vocational education, because of the needs to renew special knowledge, abilities and skills. It's necessary to define the basic conditions and constituents of educational process, which play the main role in professional formation of manager's personality.

Key words: manager's personality, professional formation, vocational retraining, personal abilities, professional qualities, little group, team, additional program of vocational education, teaching staff, forms of training, teaching methods.

Section V. Improvement of Quality of Modern School Educa

S. V. Shik.

Development skills self-understanding future pedagogues in the process work with senior teenagers.

The article is devoted to the problem of development skills self-understanding future pedagogues. It has been allotted stages of becoming professional self-understanding and corresponding levels of the skills. It has been analyzed fulfilled work for formation of necessary level their skills.

Keywords: Development skills of self-understanding, stages and levels professional self-understanding, formation skills of self-understanding.

S. N. Ryagin.

Strategy of senior high school development on the basis of integration of pedagogical and economical knowledge

In the article consideration is given to problems of integration of pedagogical and economical knowledge in regards to senior high school of general education. It is suggested to perform updating of specialized education in senior high schools within competency-orientated approach. Innovativeness of senior high school will be reflected in its specific result – specialized competency.

Keywords: secondary school, Competency-oriented specialized education, specialized competency.

I. N. Korenetskaya.

The problem of mutual understanding in the sphere of pedagogical praxis

In the material under consideration the author turns to one of the most acute issues in the modern society: mutual understanding and its paradigm definition for the pedagogical practice

with the emphasis on mutual understanding as a universal background and all-piercing space of human being life and activity in the educational environment.

Keywords: mutual understanding, understanding relationships, pedagogical provision, collective, educational process.

I. S. Gumerov.

The development of students' intellectual creative abilities in the system of uninterrupted mathematical education

In the article we substantiate the necessity of development of students' creative abilities in the system of uninterrupted mathematical education. The structural model of system for development of students' intellectual creative abilities is suggested in a subsystem «School - Institute of Higher Education» of the uninterrupted mathematical education system.

Key words: creative abilities, creativity, uninterrupted mathematical education, model.

R. J. Shamunov.

The system of health creation in additional education of children

The phenomenon «health creation» is regarded in conditions of system of additional education. This system can enrich spare time every child, teaching social values of health. Modeling the system of health creation provides formation of essential characteristics of individual experience of active life

Keywords: system of additional education, health creation educational space, health creation activities.

A. V. Enin, E. V. Lysenko, E. G. Kazantsev.

A creatively active personality as a pedagogical notion

The article is devoted to the study of the philosophical, psychological and pedagogical bases of the notion “creative activity” and the categories which are closely connected with this notion, such as: personality, creativity, activity, raising a creatively active personality etc. Here the universal and phenomenal features of this notion are analysed and the characteristic of its essence and content is given.

Keywords: activity, social activity, creativity, creative activity, components, system, educational work, creatively active personality

T. V. Pankova.

The modern tendencies of informatization of education and their influences on the formative process of information and communication competence.

Information revolution and formation of information society put information and knowledge in the forefront of social and economical development. These processes presuppose the availability of developed infrastructure which provides the creation of information resources, first of all, in the field of science and education – its world tendencies deeply connect with technological progress in the field of information. The tendencies of information of education at the beginning of the third millennium led to the change of social order for the competence of future specialist in any field of occupation, especially, in the field of education.

Keywords: informatization of education, information and communication technologies, tendencies of informatization of education, information and communication competence.

C. B. Рябинова.

Профессиональное становление будущих художников декоративно-прикладного искусства на занятиях живописи

Данная статья отражает вопрос специфики профессионального становления будущих художников декоративно-прикладного искусства на занятиях живописи. Определены ком-

поненты и стадии профессионального становления. Намечены пути более эффективного решения данного вопроса.

Ключевые слова: профессиональное становление, декоративно-прикладное искусство

N. N. Efimova.

The peculiarities of creative thinking in use of concrete-image visual aids for junior schoolchildren

The article considers psychological criteria of using visual aids as means of developing schoolchildren's creative thinking. The important role of concrete-image visual aids in activating productive thinking of junior schoolchildren got its theoretical argumentation and experimental proof.

Keywords: creative thinking, stages of intellectual development, visual aids.

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

N. G. Markova.

About the problem of formation of crosscultural literacy of youth as indicator of international understanding

The formation problem of cross-cultural literacy of students is the important social-pedagogical task. Today the expert, capable to think globally is claimed, to understand itself and others, to understand culture not only its people, but also other people. It is important, that the student has seized culture of distinctions and understanding, i.e. cross-cultural literacy which is a basic of international dialogue and relations as a whole.

Keywords: cross-cultural literacy, understanding, tolerance, culture of distinctions, ethnononverbal culture, stability to conflicts

Rahat Naurisbaeva.

Educational potential of the Kazakh national fairy tales for development of is art-creative activity of pupils

Development of is art-creative activity of pupils by means of national fairy tales – the best way of actualisation of creative potential of pupils, the basis and a way of is art-shaped development of the world.

Keywords: Creative potential, creative orientation, development, self-development, creative self-development, is art-creative activity, folk art means, synthesis, heuristic thinking.

N. U. Migushkina.

A. V. Rekeev is outstanding teacher and educator

A. V. Rekeev is one of the first chuvash teacher, missionary, translator, ethnographer, priest and public figure, who brougght significant contribution to development of education, who increased amount of schools, who introduced conceptually new dewds in education system, who increased culture of chuvash people, who familiarized chuvash people orthodoxy

Keywords: spiritually-moral education, pedagogical process, increase of culture, distribution of education.

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

T. M. Aminov.

Historic and pedagogic basis of the foundation of the technical education in Ufa province until 1917

Being based on scantily explored archival documents, the article bases one's arguments on facts historical and pedagogical peculiarities of the technical education in pre-revolutionary Ufa province. The analysis of the accumulated experience which helped to shape a skilled professional proves the inconsistency of the idea of the low level of education in pre-revolutionary Russia, the idea which was cultivated in Soviet historiography.

Keywords: history of the education, the technical education, the technical school.

Section VIII. **Comparative pedagogics**

O. S. Gladkova.

Refresher Programs for German Teachers in Condition of Creation of European High Education Field

Under increasing interconnection and interdependency the progress of refresher programs for Russian teacher is impossible to study in isolation from processes and trends of the progress of world educational field.

Keywords: life-long education, refresher programs for teachers, European field of high education.

Section IX. **Psychological Research**

A. I. Belkin.

Hermenevtichesky understanding in communications of authors graffiti

In article are considered modern graffiti as a phenomenon of the arising information environment and generation of conflicts of a modern society. Results of the theoretical analysis граффити as forms of communications and empirical research of function of dialogue graffiti are presented.

Keywords: graffiti, communications, dialogue, hermeneutical understanding, information culture.

E. A. Petrash, N. V. Borisovna.

Internal and external motivation in determination of social - psychological adaptation of the person of the unemployed

Interior and exterior motivation are investigated in a determination of social - psychologic adaptation of the person of the unemployed. Social - psychologic adaptation of the person is considered as the function of professional identity including organizing and adaptive builders. In a motivational complex of the unemployed have come: labour motivation (interior motivation, exterior positive and exterior negative motivation), and also system of social motives (aspiration to social prestige, aspiration to achievement of the purpose, aspiration to contest). Thus, specificity of social - psychologic adaptation of the person of the unemployed, and also influence on a level of social - psychologic adaptation of the interior motivation submitted by structure of labour activity is revealed.

Keywords: internal motivation, external motivation, social - psychological adaptation.

S. M. Pchelin.

Psychological research of a person's social activity: components of a person's social activity

This article highlights the attitude of the world's educational domain to the behavioral, communicative and cognitive activities of a person's social activity: to the perception, forming, analysis of the acting of the directing and regulating energies connected with a person's behaviour and activity.

The psychological research of a person's social activity, in terms of the components of a person's development, is clarifying the process aimed to accelerate a person's development. The complex nature of the unity of those two processes is in the mutual correlation and extent of ways of cognition and the reality of the world's educational space.

Keywords: Psychological research, social activity

S. A. Kotova.

The psychological characteristic of persons, who chooses pedagogical profession.

The article was devoted to psychological description of the persons choosing the teacher occupation. 241 people were participants: teachers, doctors and economists. The results of the research show that there is the difference in social adaptive reactions and mechanisms between people with different professional identification and activity.

Keywords: teacher, doctor, economist, specialist, student

Section X. **Correction pedagogics, applied psychology**

D. V. Bufetov.

Correction of skills of dialogue of children with intellectual backwardness on the basis of optimization of installation.

Because of peculiar infringements of dialogue with surrounding people, at children with mental problems negative installation on interpersonal dialogue, and as consequence low motivation of overcoming of the obstacles arising in situations of dialogue is formed. It essentially complicates their personal and intellectual development. Potential opportunities of development of success in interpersonal dialogue consist in formation of positive installation on dialogue. Success of formation of installation on productive dialogue, and also its stability depends on the form mental problems.

Keywords: Role of dialogue in development of the person, positive installation on dialogue, correction of dialogue

N. S. Alaeva.

Information-pedagogical technology of professional education of programmer-technician with hearing deprivation

In this paper we describe the technology of professional education of programmers with hearing problems, which is oriented on forming of key competences and qualification of an informational technology specialist. Methods, means, forms of organization of the educational process are presented. Criteria for the estimation of the applying technology are given.

Keywords: information-pedagogical technology, professional education, competence approach, key competences and qualification, informational technology specialist, hearing deprivation.

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

O. V. Kuchergina.

About actuality of the definition of the main point of the conception “teacher’s innovative culture”

Content of the article discovers approaches of some investigators to the definition of the main point of the conception of teacher’s innovative culture and shows actuality of subsequent study of this sociocultural phenomenon.

Key words: innovative culture, teacher’s innovative culture

V. I. Tyutrin.

Formation of a regional model of an assessment of works of the establishments of education (on the Republic Buryatiya example)

The article reflects the formation of a regional model of estimations of development of the establishments of the education system. In the article it is given graphic and analytical forms of the description of the above-stated model and the description of experimental work in Republic Buryatiya.

Keywords: Indicative planning is an institute of state regulation of market self-regulation; innovative model of management is the structure including statement of an administrative problem through the value of indicators and estimating efficiency of its performance through definition of a rating.

M. N. Kaurtsev.

Interactive methods of the teacher’s education in the education institution.

The problem, has an influence on the quality of the graduating student education, is exposed in the first – step professional education – it is the absence of the teacher’s education for teachers of the special branch of the learning and masters of the professional education. That’s why it’s necessary to found the effective methods of the teacher’s and master’s improvement of the professional skill and professional – pedagogic education in the short terms at the work place.

Key words: interactive education, model, teacher, master, professional education, improvement of the professional skill

Section XII. **Education. Health. Safety**

E. M. Revenko, I. V. Ledeneva, V. A. Salnikov.

Correlation between motive and intellectual capabilities dynamics of 15-17 year-old pupils.

The results of the given research prove that motive and intellectual capabilities are in particular correlation. Pupils having higher motive capabilities dynamics are characterized by higher intellect dynamics.

Key words: intellectual capabilities, motive capabilities, correlation between motive and intellectual capabilities dynamics

N. P. Olesov.

Forming health oriented quality of a person of students of a technical higher educational institution of Yakytia

On the basis of the analysis the conceptual ideas of the Russian and regional scientists? The author researches process of forming health oriented direction of a future specialist personality in the Yatut Statw Engineering and Technical Institute.

Keywords: Health oriented quality of a person, physical activity, national sports, health prevention

Section XIII. Reflections and Discussions

R. N. Shmatkov.

Conceptual foundations for higher professional education's specialists training in the branch of jurisprudence on the basis of mathematical methods

In the article fundamental elements formulate for conception of higher professional education's specialists training in the branch of jurisprudence on the basis of mathematical methods and informational technologies.

Keywords: educational conception, higher education, jurisprudence, mathematical methods, informational technologies.

G. N. Shvetsova.

The problems of school text-book: regional aspect

School text-books have always been the chief means of giving knowledge, stereo skills, experience of creative activities and abilities of emotional estimation. Hence, the quality of education to a considerable extent depends on quality and structure of school text-books. The 2 problems that still remain independent are discussing and writing future text-books. The problem of text books has been discussed for a long time though when they are published in the greatest number their quality leaves much to be desired.

The material is mostly for authors of the text-book, for some representatives of education organs making a decision of admitting new texts to be used

Keywords: text-book, the quality text-book, the way of presenting the material psychological training of authors, scientology editors, criteria of a modern text-book, the contents of the text-book, a number of actions, text-book developing and educating out new generation

Rules of Registration of Papers

Authors

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

С. Ю. Рубцова

ИНФОРМАЦИОННО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Информатизация образования является одной из центральных проблем современной педагогики. Органичное включение проблем информатизации в образование требует изменения построения всей системы высшего образования, включая характер и содержание учебного процесса, используемые педагогические технологии и др. Все это ориентирует на разработку новых образовательных парадигм, учитывающих особенности и тенденции развития современного общества.

Наличие достаточно развитой материальной основы информационной образовательной среды еще не говорит о том, что есть все условия для качественной подготовки будущих специалистов. Необходимо, чтобы содержательное наполнение информационной образовательной среды соответствовало требованиям общества, предъявляемых к тому, что должен знать и уметь выпускник вуза. Вместе с тем, не вызывает сомнения, что постоянное развитие информационной среды и накопление информационного ресурса самого общества, информатизация всех сторон жизни и деятельности человека предъявляет новые требования к качеству подготовки специалиста. По крайней мере, специалист должен не только иметь необходимую сумму знания, но и уметь самостоятельно работать с существующими информационными ресурсами, для того, чтобы профессионально развиваться на основе постоянного пополнения имеющегося у него запаса знаний.

Сама информатизация образования нацелена на подготовку специалиста иного качества, и требования к такому специалисту должны быть достаточно четко и непротиворечиво сформулированы, ибо только ясное представление особенностей специалиста, подготовленного для информационного общества в системе высшего образования, позволит выявить необходимый стандарт образования, выступающего в качестве основы для содержательного формирования информационной образовательной среды.

Постановке целей обучения и оптимизации содержания подготовки специалиста заданной квалификации, профиля предшествует разработка модели профессиональной деятельности специалиста. Она содержит целос-

тную систему качеств индивида, представляя его возможности не только в выполнении необходимых профессиональных функций, но и ориентируя на гуманные ценности, соответствие моральным требованиям и оценкам общества. Таким образом, в модели специалиста определены социально-политические, профессиональные, организационные, этические знания, а также интеллектуальные умения и навыки, необходимые для успешного выполнения функциональных обязанностей в профессиональной деятельности.

Обычно под моделью понимается «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы оригинала» [8]. Соответственно модель специалиста понимается как некий идеал, который должен быть достигнут при реализации вузовской подготовки. При этом она должна соответствовать требованиям профессиональной деятельности, а также современному уровню производства и социальных отношений. В последнее время в модели специалиста стали выделять личностную составляющую, как наиболее сложную и трудно диагностируемую характеристику.

Личностная сторона модели специалиста предполагает наличие у будущих специалистов специфических социальных и психологических качеств. Эти параметры личности отражают ее мировоззренческие характеристики, ориентирующие на выполнение своей социальной функции (степень социальной зрелости; аксиологический потенциал – личная система ценностей и приоритетов, наличие деловых качеств; сформированность морально-нравственных устоев и др.). Затем выделяются социально-значимые качества, которыми должен обладать выпускник любого вуза: ответственность перед делом и людьми, добросовестность, социопривлекательность, широкая культура и т. п.

Специфика многих профессий накладывает отпечаток на модель специалиста, включая дополнительно некоторые имманентные свойства личности, которые определяются особенностями профессии: например, такие качества как усидчивость, аккуратность, объем памяти и другое. В некоторых случаях оговариваются особо уровень здоровья, устойчивость к стрессам и т. п.

В модели специалиста – развитие творческого потенциала личности, воспитание смелости мысли, уверенности в своих силах, способности генерировать новые, нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность и в то же время не наносящие вреда природе, – формирование потребности в творческом образе жизни выдвигается на первый план. Данная тенденция является неслучайной, поскольку только в результате самостоятельной творческой деятельности знание может создать новое знание, что собственно, является условием существования и развития информационного общества.

Поэтому в процессе обучения будущий специалист должен приобрести способность:

- осуществлять системный анализ проблемной ситуации;
- выявлять из неопределенной проблемной ситуации задачу и корректно ее формулировать;
- видеть, точно оценивать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;
- генерировать оригинальные идеи и решения;
- выдвигать гипотезы;
- адекватно формулировать «идеальный конечный результат»;
- искать и взвешивать многовариантные решения творческой задачи или проблемы;
- сознательно преодолевать собственную инерцию мышления (т.е. отходить от однажды выбранного взгляда на проблему);
- вести целенаправленный поиск необходимой научно-технической информации по проблеме и многое другое [7].

Поэтому при рассмотрении проблемы создания модели специалиста чаще всего выдвигаются следующие требования:

- понимание сущности и социальной значимости своей специальности;
- следование этическим и правовым нормам общества;
- наличие аксиологических устремлений, т.е. идеалов, ценностей, приоритетов, мотиваций и т. д.;
- знание законов межличностного общения и умение использовать их на практике;
- наличие чисто человеческих, гуманных побуждений – чувства справедливости, сочувствия, готовности помочь и др.;
- необходимые условия развития личности, ее резервы – патриотизм, следование законам валеологии, умение создать благоприятный психологический климат в коллективе, участие в общественной жизни, работоспособность и другие.

В целом модель деятельности специалиста как исследовательский аппарат должна обладать определенными свойствами и строиться на определенных принципах, обеспечивающих достижение поставленных целей. Очевидно, что она должна быть, во-первых, адекватной реальности, то есть обеспечивать максимальное соответствие между формируемой заданностью и практической деятельностью специалиста. Во-вторых, модель должна быть динамичной. Под последним обычно понимается ее периодическая воспроизводимость, благодаря чему может быть достигнуто непрерывное отражение происходящих в обществе изменений. Именно это свойство модели может обеспечить ее соответствие современности и конкурентоспособности в условиях рынка. Кроме того, модель должна носить прогностический характер, то есть опережать время, определять перспективы в подготовке специалистов.

Сегодня достаточно отчетливо сформирована модель гуманитарно-ориентированного специалиста, отображающая требования к нему в современных условиях экономического и социального развития общества, а также возможности актуализации этих требований в современной квалификационной характеристике специалиста (образовательном стандарте).

Современные квалификационные характеристики специалиста наиболее полно удовлетворяют только профессиональным требованиям, в основном – социально-психологическим, и менее всего обеспечивают личностные и творческие качества. И это вполне объяснимо: профессиональная и социально-психологическая подготовка студента осуществляется в основном через изучение соответствующих дисциплин – как раз тот аспект учебной деятельности, который достаточно полно актуализирован в высшей школе. Проблема состоит в развитии личностных и творческих качеств молодого специалиста. Трудность в ее решении связана, прежде всего с тем, что никакой, даже самый гармонизированный учебный процесс не может гарантировать появление этих качеств. Человека можно научить ремеслу, дать знания, можно даже заставить быть моральным, научить методам творчества, но никакие педагогические ухищрения не смогут сделать эти его способности внутренним естественным достоянием личности, то есть имманентным, ибо проявление и воспитание этих качеств есть не только процесс социально-педагогический; во многом он обусловлен биологическими причинами, то есть генотипом человека. Поэтому, на наш взгляд, сверхзадача для модели гуманитарно-ориентированного специалиста состоит в том, чтобы, обеспечивая личностные и творческие качества, максимально перевести процесс обучения и воспитания в независимую от биологических координат сферу. Другими словами, учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы не провоцировать, а, наоборот, нивелировать деструктивные качества личности.

Совершенно иное мировоззрение и, соответственно, совершенно другие требования к специалисту потребуются, если мы перенесем смысловую задачу образования с познания существующего мира на его целенаправленное преобразование, то есть на создание нового, реализацию природной сущности человека – творить. Целесообразность этого заключается в тенденциях развития общества, выражающихся в переходе к информационному обществу. Творчество человека является важнейшим условием развития цивилизации, поскольку формирование и развитие ноосферы, призванной обеспечить возможность существования человечества и Земли, зависит от уровня информационных ресурсов, которые, в свою очередь, пополняются за счет знаний, формируемых творческими людьми.

Сравним существующую и гуманитарно-ориентированную модели специалиста, расширив при этом круг элементов, составляющих модель. Модель гуманитарно-ориентированного специалиста отличается от существующей не только более детальной разработкой личностной компоненты, но и, главное, содержанием смыслов и целеполаганий специалиста. Здесь в качестве

элементов модели специалиста рассматриваются не только функционально-предметная (функции специалиста) и личностно-творческая сторона модели (аксиологическая и коммуникативная функции, формирование личностных качеств), но и смыслы и целеполагания (главная задача специалиста, критерии оценки решения и др.).

В существующей парадигме образования и, соответственно, модели специалиста мало внимания уделено не только нравственным аспектам деятельности специалиста, но и его информационной культуре (таблица).

Сравнение существующей и гуманитарно-ориентированной моделей специалистов

Элементы модели	Существующая модель	Гуманитарно-ориентированная модель
1	2	3
Главная задача специалиста	Познание существующего мира, его стохастическое преобразование с целью удовлетворения возрастающих потребностей	Направленное изменение мира с целью его сохранения
Научная основа деятельности	Естественно-научный метод	Теория преобразующей практики
Критерии оценки решения	Только один: «правильно-неправильно»	Множество критериев полезности, эффективности и безвредности
Роль этики, морали, нравственности и личного опыта	Им нет важного места, в них нет особой нужды	Необходимы для выбора решений
Главная задача образования	Дать знания о существующем мире и законах его развития	Оснастить методологией творческого преобразования
Возможность формирования личностных качеств	Только частично через гуманитарное образование	Вполне возможно и желательно в процессе деятельности
Профессиональные функции специалиста	Знание законов науки, профессиональной деятельности, умение применять их на практике	Знание законов науки, техники, профессиональной деятельности, умение применять их на практике с учетом морально-нравственных аспектов
Организационно-управленческие функции специалиста	Знание законов социально-экономического развития общества, владение методами управления коллективом и производством, морально-нравственные аспекты не учитываются	Знание законов социально-экономического развития общества, владение методами управления коллективом и производством с учетом социальных и иных последствий деятельности

1	2	3
Коммуникативные функции специалиста	Умение создать трудовой настрой в коллективе	Умение организовать продуктивные контакты «человек-человек» по горизонтали и по вертикали с учетом индивидуальных особенностей участников процесса
Аксиологические функции специалиста	Формирование в трудовом коллективе системы ценностей и приоритетов: план любой ценой, поддержка официальной идеологии	Формирование в трудовом коллективе системы ценностей и приоритетов на основе общечеловеческих ценностей; возможно множество вариантов
Информационная культура специалиста	Использование традиционных способов получения информации	Компьютерная грамотность; вхождение в открытое информационное образовательное пространство

Возникновение информационного общества является очередной ступенью общественного прогресса, при котором возможно появление «общественного разума». В своей сути общественный разум – это единение таких качеств, как «творческая возможность, информационная потенциальность, опирающаяся на индивидуальность человека, его чувства, влечения, впечатлительность, память, побуждения и запреты» [6].

В процессе информатизации общества главное место занимает сам человек, его способность получать и передавать знания, а также способность создавать новые знания на основе уже имеющихся. Конечно, нельзя отрицать значимость научно-технического прогресса для создания информационного общества. Именно развитие и внедрение в практику компьютерной техники создает предпосылки для последующего социального прогресса. Компьютерная техника сегодня является той материальной основой, которая пока в состоянии удовлетворить потребности человечества в хранении информации и обеспечении к ней (при необходимости) легкого доступа. Знания создаются и превращаются в общедоступную информацию самим человеком, поэтому важнейшей составляющей формирования информационного общества является информационное единство образования, науки, культуры, в котором немаловажным фактором успешности развития выступает новая философия образования.

Современный этап развития общества проходит под знаком гуманистического личностно-ориентированного непрерывного развивающего образования, где объектом философского исследования является «проектирование социокультурных и рефлексивно-инновационных сред, обеспечивающих

экологию интенсивно-игрового развития личности ...» [1]. При этом успешность развития образования в информационном обществе возможна на базе принципиально новой философии – «философии взаимодействия», которая должна стать методологической основой внедрения новых информационных технологий в образование [4].

В конце XX в. российская система образования рассматривалась с позиции ряда образовательных парадигм. Так, Ш. А. Амонашвили выделяет авторитарно-императивную и гуманную парадигмы [2]. Первая из них основана на незыблемых педагогических установках, нивелирующих индивидуальность, подчиняющих активность обучаемого воле обучающего, отчуждая тем самым его от участия в процессе построения собственного образования. При этом вопросы дисциплины определяются как доминирующие. Гуманный подход, напротив, является личностно-ориентированным, направленным на сотрудничество.

Следует отметить, что в условиях информатизации образования, когда в процессе усвоения знания, помимо обучающего и обучаемого, включается третий элемент – компьютер, выступающий в роли посредника между знаниями человечества и потребностями обучающегося, гуманный подход становится приоритетным. В этих условиях реализовать авторитарно-императивную парадигму не представляется возможным, поскольку через «посредника» ученик получает доступ к совершенно разнообразной и, во многом, противоречивой информации.

В настоящее время, по мнению И. А. Колесниковой, образование может быть реализовано тремя моделями: эзотерической, научно-технической и гуманитарной. В основе эзотерической – приобщение к истине через откровение (озарение) под руководством учителя. Научно-техническая строится на основе максимального упорядочения познавательного процесса, на основе обратной связи, обеспечивая некоторое нормативное содержание. Гуманитарная парадигма в основе своей диалогична, построена на вовлечении обучаемого в самостоятельный поиск истины через общение равноправных субъектов педагогического процесса [5].

По мнению Е. А. Ямбурга, следует выделить когнитивную и личностную (аффективно-эмоционально-волевою) парадигмы педагогики. В первом случае образовательная модель строится на интеллектуальном развитии: «когнитивная философия образования трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя учителей на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты...» [9]. В практической реализации когнитивный подход нередко выражается в доминировании такого показателя, как достижение определенного, контролируемого уровня знаний, умений, навыков, в игнорировании, фактически, целевой ориентации на интеллектуальный рост, креативность обучения. Личностная же философия образования делает акцент на эмоци-

ональном, социальном развитии, при этом «учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективнее взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы».

Было бы неправильным трактовать различные подходы в философии образования как взаимоисключающие, как антиподы и, отдавая предпочтение по тем или иным причинам одному из них, исключать взаимопроникновение, привлечение иных модельных элементов. В пользу необходимости взаимопроникновения образовательных парадигм свидетельствует следующее:

- необходимость обеспечения единого образовательного пространства;
- превалирование смешанного типа ориентированности учащихся: и когнитивного и аффективно-эмоционального;
- «нелинейность» развития человека;
- прагматическая направленность образования, необходимость ее как отражение потребностей общества, социального заказа.

Отечественная педагогика в течение значительного периода времени базировалась на когнитивной философии образования. Однако дальнейшее развитие и формирование основ информационного общества, вероятно, потребует разработки новых концепций и парадигм образования. По нашему мнению, вновь создаваемые парадигмы должны включать в себя или учитывать, по крайней мере, два условия. Во-первых, историю эволюции отечественной педагогики, в результате которой гуманистические принципы в образовании стали в настоящее время ведущими. Следовательно, исходя из сути гуманитарного подхода, новые образовательные парадигмы должны быть личностно-ориентированными, предполагающими активное развитие личности и ее способностей, а также сотрудничество учителя и ученика.

Во-вторых, образовательные парадигмы должны учитывать, что в информационном обществе особую роль играет информация, как механизм дальнейшего развития человечества. При этом следует иметь в виду, что информация создается на основе «живых знаний» человека, а затем, став информационным ресурсом, начинает влиять на дальнейшее развитие человека.

Таким образом, информатизация образования принципиально позволяет объединить гуманистические принципы образования и философию информационного общества, предполагающую всестороннее развитие человека, и на этой основе обеспечить дальнейшую эволюцию цивилизации. Условно образовательная парадигма информационного общества, по нашему мнению, может быть названа информационно-гуманистической. Ее основная идея, вероятно, должна заключаться в следующем: обеспечение интеллектуального и нравственного развития каждого человека на основе имеющихся информационных ресурсов с целью получения новых знаний, обеспечивающих устойчивое поступательное развитие цивилизации.

В обобщенном виде данная информационно-гуманистическая парадигма представлена на рисунке. Основу информационно-гуманистической парадигмы составляют несколько компонентов: ноосфера, управление образованием, информационная среда образования, образовательный процесс, результат этого процесса (знания и навыки учащегося), самостоятельная деятельность человека.

Ноосфера определяет качественное состояние цивилизации и, во многом, обуславливает равновесие во взаимодействии общества и природы (от чего зависит возможность жизни на Земле в принципе). С другой стороны, уровень развития ноосферы во многом зависит от уровня информационного ресурса цивилизации. Кроме этого, уровень развития ноосферы определяет характер управления образованием и обуславливает возможности информационной среды образования.

В свою очередь, управление образованием как структурный компонент данной парадигмы отвечает за качественное содержание информационной среды образования (т. е. определяет сумму знаний, которые следует усвоить учащимся для обеспечения возможности последующего саморазвития и успешной самостоятельной деятельности), а также отвечает за организацию образовательного процесса с учетом имеющихся информационных ресурсов и степенью их доступности.

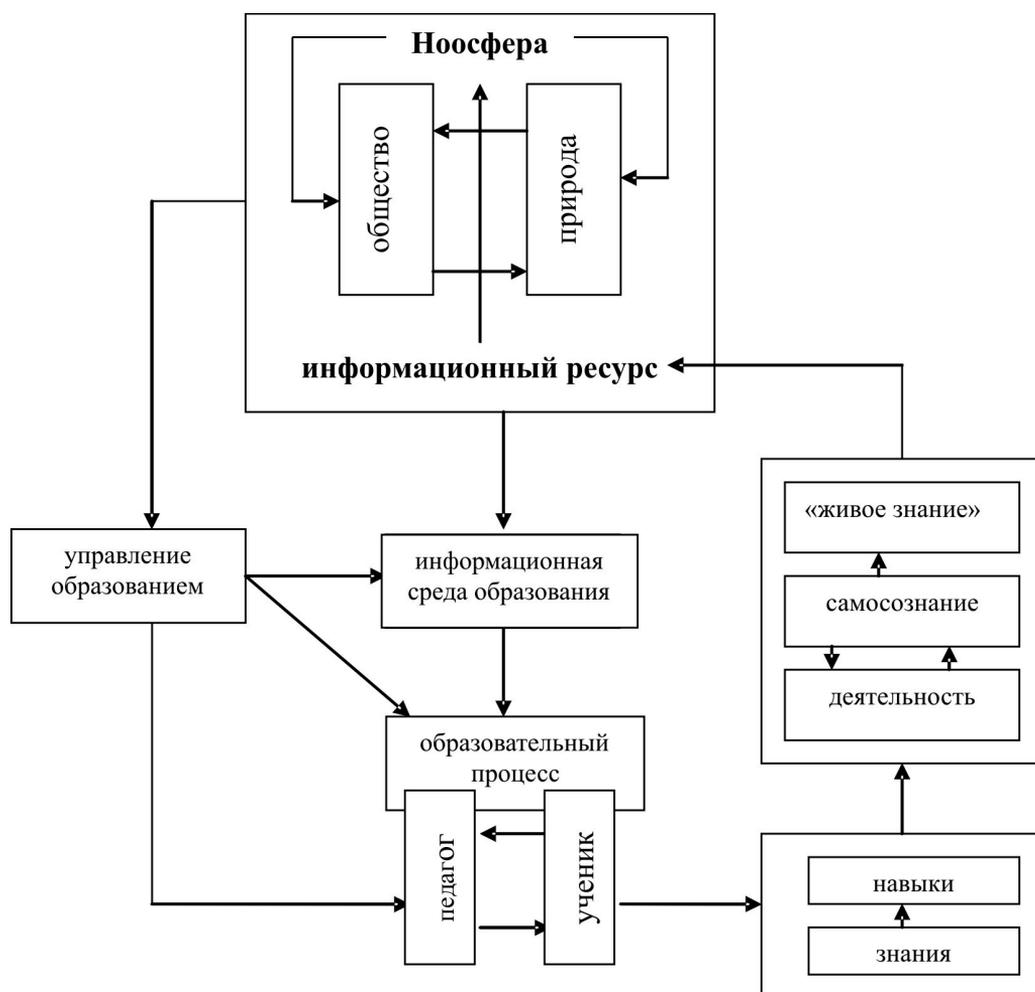
В процессе взаимодействия педагога и ученика, при условии адекватного информационного насыщения учебного процесса и доступности информационного образовательного ресурса, происходит приобретение знаний и формируются необходимые навыки, позволяющие далее человеку действовать самостоятельно.

В процессе самостоятельной деятельности, в соответствии с законами психологии, происходит развитие сознания человека, что обеспечивает возможность «живого знания», являющегося основой для пополнения информационного ресурса общества, который, в свою очередь, влияет на качественное состояние ноосферы.

Таким образом, система образования, согласно предлагаемому варианту информационно-гуманистической парадигмы, реально включается в процесс развития информационного общества. При этом наиболее полно реализуются гуманистические принципы современной отечественной педагогики и используются основные свойства информации как социально-природного явления. Кроме этого, следует отметить, что реализация предлагаемой парадигмы возможна лишь на основе информатизации современного образования.

Не менее значимым конструктом, в значительной степени обуславливающим целесообразность данной парадигмы, является «ноосфера». Неустойчивость современного этапа развития системы «человек-биосфера», проблематика ноосферы, в том числе представления о ее становлении, являются

предметом активных исследований последнего времени, связанных с функционированием так называемых открытых систем, будь то системы природные или социальные.



Обобщенное представление об информационно-гуманистической образовательной парадигме

Признавая одним из атрибутов функционирования ноосферы наличие управляющего воздействия со стороны человека, необходимо, прежде всего, оценить мощь управляющих информационных потоков. В. Г. Горшков считает, что оценочное значение подобных информационных потоков пока значительно превышает возможности современного человечества [3]. Это и определяет необходимость информатизации общества с целью формирования информационных потоков, необходимых для достижения равновесия в среде «человек-биосфера». Хотя споры о правомочности тех или иных терминов ведутся до сих пор.

Библиографический список

1. **Алексеев, Н. Г.** Перспективы разработки проблем философии образования в России [Текст] / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов. // Инновационная деятельность в образовании. – 1995. – № 2.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования [Текст] / Ш. А. Амонашвили, В. Загвязинский. // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
3. **Горшков, В. Г.** Физические и биологические основы устойчивости в жизни. [Текст] / В. Г. Горшков. – М.: ВИНТИ, 1995.
4. **Кальнин, С. М.** Информационное проектирование учебного процесса: Теория и практика анализа и синтеза педагогических макросистем НИТО. [Текст] / С. М. Кальнин, И. А. Румянцев, В. П. Соломин, С. А. Степанов. – СПб.: Образование, 1997. – 373 с.
5. **Колесникова, И. А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
6. **Косичева, А.** Духовность и проблема воспитания [Текст] / А. Косичева, Г. Платонов. // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 124–127.
7. **Талызина, Н. Ф.** Пути разработки профиля специалиста. [Текст] / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Ю. Хихловский – М., 2000. – 175 с.
8. **Чепуренко, Г. П.** Основы информатизации процесса подготовки специалистов в вузе [Текст]: Монография. / Г. П. Чепуренко. – СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2002. – 280 с.
9. **Ямбург, Е. А.** Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. [Текст] / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

УДК 378:001.891

И. В. Абрамова

**СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПРОФИЛИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ С ПРОФИЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКОЙ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Информатизация образования и инновационный путь развития высшего профессионального образования ориентирует преподавательские коллективы вузов на формирование у будущих бакалавров не только прочных знаний, но и профессиональных компетенций. На основании проведенных исследований было определено содержание составляющих ИКТ компетентности будущих бакалавров педагогики с профильной подготовкой «Начальное образование».

О компетентностном подходе и его роли в современном высшем образовании ведётся разговор уже на протяжении нескольких лет.

В западноевропейских странах в системе профессионального образования используют термин «обучение на основе компетенций». В российском высшем образовании принято говорить о «компетентностном подходе». Именно такой подход, по мнению многих ученых, получает в образовании всё больший вес и статус. Так что такое «компетентностный подход», в чём состоит его инновационный потенциал?

Для российской школы это не новое понятие. Ещё в советской высшей школе большое внимание уделялось вопросам компетентностного подхода в преподавании. Разработкой данной проблемы занимались такие отечественные педагоги, как И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и их последователи.

В отечественной педагогике понятие «компетентность» используется в качестве термина для описания конечного результата обучения, начинает использоваться только в последней четверти прошлого века (работы Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. А. Петровской и др.). К концу этого периода исследователи уже не просто говорят о компетентности в различных сферах человеческой жизнедеятельности (педагогическая компетентность, коммуникативная, правовая), а выделяют в каждой из них различные виды. Так, например, в структуру профессиональной компетентности бакалавра по профилю «Начальное образование» Н. Н. Кузьмин включает пять ее видов [5, с. 90]:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемых дисциплин.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, восприятия учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности».

В исследованиях Ю. Г. Фокина определяется шесть элементов, составляющих основу компетентности [8, с. 103–107]:

- осознание потребности;
- формирование мотива;
- выбор способа осуществления деятельности;
- планирование деятельности;
- перечень действий;
- выполнение действий.

Становится очевидным, что компетентность имеет более сложную структуру, чем это следует из ее обыденных трактовок. Так, А. К. Маркова [7]

в структуре профессиональной компетенции учителя выделяет четыре блока:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональных компетенций.

В качестве общепринятого определения компетенции примем определение предложенное И. А. Зимней [4, с. 22]: «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действия, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в концепциях человека как актуальных, деятельностных проявлений...».

ИКТ компетентность имеет некоторые отличительные особенности [3]:

1. Приоритетность (все больший вес в составе деятельности современного специалиста приобретает информационная деятельность).

2. Динамизм (при подготовке выпускника недостаточно учитывать только современное состояние информатизации, необходимо ориентироваться на тенденции информационного развития).

3. Оптимальность (в ситуации стремительного развития информационной сферы необходимо готовить выпускника к оптимальной информационной деятельности; компетенции должно быть не много и не мало, а ровно столько, чтобы справляться с поставленными профессиональными задачами).

Над понятием ИКТ компетентности и информационной культуры работали многие учёные-педагоги: М. П. Лапчик, Е. К. Хенер, А. П. Шестаков, И. Б. Мылова, С. Р. Удалов, Г. Н. Чусавитина и другие. Исследователи рассматривают информационную культуру как компонент в структуре культуры личности.

Информационная и коммуникационная компетентность в рамках проекта «Информатизации системы образования» [2] определяется, как «способность педагогов использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа (поиска) к информации, ее определения (идентификации), интеграции (организации), управления (обработки), оценки (анализа), а также ее создания (продуцирования) и передачи (распространения). Эта способность должна быть достаточной для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества».

В работах Б. Г. Ананьева, Е. А. Климова, В. С. Мерлина, К. К. Платонова, В. В. Шадрикова, А. И. Щербакова и других исследователей показано, что становление системы профессионально важных качеств

личности, в том числе компонентов ИКТ компетентности – это составной и развивающийся процесс образования профессиональных и операционных действий на основе психических свойств индивида.

Российское образование так же стремится адаптироваться к инновационным требованиям общества. В отечественной педагогике и в официальных документах Министерства образования и науки РФ определение *ИКТ-компетентности* вводится на базе определения *ИКТ-грамотности*.

ИКТ-грамотность – это использование цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе.

Под ИКТ-компетентностью подразумевается уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности. При этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что сколько-нибудь разработанной системы профессионально важных качеств личности педагога нет. Исследователи обычно ограничиваются перечислением способностей, умений, черт личности учителя. Основываясь на анализе профессиональных функций и видов педагогической деятельности, опираясь на литературные источники, автор исследования считает целесообразным выделить в структуре личности будущего педагога начальной школы группу социально значимых и профессионально важных качеств.

Если проанализировать содержание дисциплин профильной подготовки бакалавров «540607. Начальное образование», то нагрузку по реализации компонентов информатики несут на себе лишь две дисциплины:

«ДППФ 01 Психолого-педагогические теории и технологии начального образования», с объёмом 326 часов, которая предлагается студентам на протяжении 4-х семестров (5–8), работа каждого семестра завершается аттестацией зачётом (5, 7 семестры) и экзаменом (6, 8 семестры). Из 18 предлагаемых частей содержания дисциплины, лишь одна реализует компонент информатики: «Современные информационные технологии в обучении младших школьников».

«ДППФ 05 Теоретические основы и технологии начального математического образования», с объёмом 260 часов, предлагается студентам для изучения в 5–7 семестрах, после 5 семестра сдаётся зачёт, после 7 – экзамен. Из 7 частей содержания лишь одна реализует компонент информатики «Информационные технологии в математическом образовании младших школьников».

Всего в блок профильной подготовки бакалавров входит шесть дисциплин, лишь в двух из них частично получают развитие составляющие ИКТ компетентности, что подтверждает актуальность исследуемой проблемы.

По мнению М. П. Лапчика в предметном блоке должны последовательно и непрерывно реализовываться два аспекта расширения и использования познаний будущего бакалавра образования в области информатики и ее приложений [6]:

а) продолжение начатого в общепредметном блоке освоения методов информатики в режиме естественного применения компьютера с соответствующим программным обеспечением на протяжении всего периода изучения профильных дисциплин учебного плана (экстенсивный этап);

б) концентрированная актуализация этих знаний и умений в процессе решения большой практической задачи на материале изучаемой предметной области с применением методов компьютерного моделирования (интенсивный этап).

От реализации экстенсивного и интенсивного этапов зависит сформированность компонентов ИКТ компетентность бакалавров с профильной подготовкой «Начальное образование».

В ходе разработки проектов ГОС ВПО нового поколения принято несколько типов классификаций компетенций [1]:

Классификация, предложенная в проектах стандартов подготовки бакалавров по специальности и магистров по специальности (Богословский В. А., Галямина И. Г., Караева Е. В., Коршунов С. В. и др.);

– Классификация, примененная в проекте TUNING.

В исследовании автор придерживается классификации, предложенной В. И. Байденко, по мнению которого, компетенции целесообразно поделить на две группы [1]:

– *Общие (универсальные, ключевые) для всех специальностей (инвариантные):*

1. *общенаучные (фундаментальные)*, в т. ч. гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественные наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые идеи и др.

2. *социально-личностные и коммуникативные*, включающие способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям;

3. *организационно-управленческие, в том числе системные*, включающие способность организовать и спланировать работу; способность применять навыки на практике; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно – правовых основ своей деятельности.

**ИКТ компетентности, формируемые в рамках научно-исследовательской работы,
соответствующие дисциплинам профильной подготовки бакалавров
«Начальное образование»**

дисциплины	профессионально профилированные критерии ИКТ компетенции				
	гносеологический	конструктивно-проективный	организационный	коммуникативный	перцептивно-рефлексивный
1	2	3	4	5	6
ДПП.Ф.01 Психолого-педагогические теории и технологии начального образования	Возможности ИКТ в диагностической и коррекционной работе с младшими школьниками. Использовать ИКТ для диагностирования подготовленности дошкольников к обучению в школе.	Возможности применения ИКТ в психолого-педагогических исследованиях. Возможности статистической обработки данных в табличном процессоре, графического отображения результатов обработки, пакетах статистической обработки.	Возможности ИКТ на этапах сбора и обработки экспериментальных данных. Способ организации реляционных баз данных.	Создавать реляционные базы данных, пользоваться готовой СУБД.	Возможности ИКТ в исследовании совпадения интересов и потребностей учеников с требованиями педагогической системы
ДПП.Ф.02 Теории и технологии художественно-эстетического образования в начальной школе	Возможности графических редакторов.	Подбирать с помощью Интернет и создавать с помощью ГР иллюстративный материал для проведения занятий по ИЗО.	Организация тематической БД наглядностей и картотеки индивидуальных заданий.	Объективно воспринимать каждого ученика, оценивая творческую компоненту выполненной работы.	Отслеживать влияние ИКТ средств на эстетическое развитие ученика.
ДПП.Ф.03 Теоретические основы и технологии начального языкового образования	Возможности демонстрационных функций ИКТ с высокой степенью наглядности по тематике языкового образования.	Умение моделировать объекты и явления языкового образования.	Организация индивидуальной работы школьника по языковому образованию.	Развитие наглядно-образного мышления, моторных, вербальных, коммуникативных навыков учащихся.	Отслеживать влияние ИКТ средств на языковое развитие ученика.

1	2	3	4	5	6
ДПП.Ф.04 Теоретические основы и технологии начального литературного образования	Возможности ИКТ в технологиях начального образования по литературе	Умение моделировать объекты и явления начального литературного образования	Организация индивидуальной работы школьника по начальному литературному образованию.	Формирование навыков работы с информацией (производить поиск, отбор, переработку, упорядочивание и выделение смысловых групп, выстраивание логических связей и др.)	Отслеживать влияние ИКТ средств на литературное развитие ученика.
ДПП.Ф.05 Теоретические основы и технологии начального математического образования	Возможности ИКТ в технологиях начального математического образования.	Умение моделировать объекты и явления начального математического образования.	Организация индивидуальной работы (средствами ИКТ) школьника по начальному математическому образованию.	Умение подбирать, создавать ИКТ сопровождения индивидуальной деятельности школьника с учётом его развития и способностей.	Отслеживать влияние ИКТ средств на математическое развитие ученика.
ДПП.Ф.06 Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию	Возможности ИКТ в технологиях начального образования по естествознанию.	Умение моделировать объекты и явления начального образования по естествознанию.	Реализовывать три режима взаимодействия ученика с ППС: тьюторства, консультирования и репетиторства.	Умение подбирать, создавать ИКТ сопровождения индивидуальной деятельности школьника с учётом его возрастных особенностей.	Отслеживать влияние ИКТ средств на развитие ученика по естествознанию.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: Методическое пособие. / В. И. Байденко. – М.: 2006. – 55 с.
2. **Бурмакина, В. Ф.** ИКТ-компетентность учащихся. / Режим доступа: <http://www.sitos.mesi.ru/Default.aspx?id=6>
3. **Войнова, Н. А.** Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза [Текст] / Н. А. Войнова, А. В. Войнов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111–118.
4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. **Кузьмин, Н. Н.** Оформление итогов научной работы в педагогике [Текст] / Н. Н. Кузьмин // Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. И. Журавлёва. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
6. **Лапчик, М. П.** Реализация компонентов информатики и НИТО в учебных планах педагогических вузов [Текст] / М. П. Лапчик. / Информатика и образование, 1996. – № 6, С. 1–5.
7. **Маркова, А. К.** Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова. // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
8. **Фокин, Ю. Г.** Психодидактика высшей школы [Текст] / Ю. Г. Фокин. // МГТУ, 2000, – С. 103–107

УДК 378.096

Н. М. Твердынин

ЗНАЧЕНИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В настоящее время вопрос о многоуровневой подготовке специалистов перешёл из дискуссионной плоскости в практическую. Уже все российские вузы самым тесным образом столкнулись с вопросами прикладного характера этого направления педагогики высшей школы. Оптимальное сочетание фундаментальности и практической направленности, по всей вероятности может быть достигнуто именно в рамках двухступенчатой системы, (а, вероятнее, полностью реализовано лишь в рамках трёхуровневой системы: бакалавр – магистр – доктор). При этом остаётся открытым вопрос о том, какими компетенциями должен обладать не просто абстрактный специалист, а то, как в рамках полученных компетенций вполне конкретный

специалист сможет выполнять свои обязанности после окончания образования того или иного уровня. Это обстоятельство, в свою очередь, требует принципиально новых методических подходов к обучению.

Дело в том, что хотя о двухуровневой системе часто говорят и пишут как о системе, отдельные части которой достаточно отличаются друг от друга по степени изучения теоретических и прикладных знаний (своё соотношение существует для каждой специальности), но такой подход, по нашему мнению, является упрощённым и схематичным. Механическое разнесение теоретического и прикладного материала по разным уровням образовательной системы, безусловно, удобно с образовательно-бюрократической точки зрения, однако, не может не создать ряд трудностей при подготовке по-настоящему качественного специалиста. Если принять точку зрения о том, что бакалавр может быть вполне полноценным специалистом с высшим образованием, а магистр повышает уровень своих компетенций, по той специальности, которую получил, обучаясь в бакалавриате, то оказывается, что теоретические основы фундаментального образования будут неминуемо размываться. С аналогичным явлением уже сталкивались неоднократно, когда специалисты со средним профессиональным образованием получают высшее образование по той же специальности. Возникает множество «побочных» проблем, которые носят как социально-психологический, так и методологический характер. Человек уже освоивший относительно небольшой теоретический материал, но овладевший умениями и навыками, позволяющими вести самостоятельную практическую работу, часто оказывается просто не готов к значительным усилиям, которые требуются от него при усвоении качественно более высокого уровня теоретических сведений (уровень магистра, аспиранта). Он не подготовлен (просто времени и объёма читаемых общих курсов может не хватить) к восприятию многовариантности научного уровня знания. Но, получая диплом, он одновременно (часто совершенно неосознанно) может получить иллюзию о полной достаточности своих знаний в избранной профессии и относительной «ненужности» остальных знаний в той же области. Именно поэтому такому студенту необходимо привить ему понятие о многоуровневом, вариативном знании, соответствующему каждому образовательному уровню [1]. Поскольку каждый уровень образования предполагает различный уровень упрощения подачи изучаемого материала, то сочетать фундаментальность и практическая направленность образования при подготовке специалистов по многоуровневой системе рациональнее всего сочетать при изучении дисциплин специализации (ДС) и курсов по выбору (КВ) как наиболее мобильного компонента образовательных учебных программ.

Дисциплины по выбору позволяют значительно повысить мобильность обучения. Поскольку содержание такой дисциплины может быть определено непосредственно кафедрой, то практически полностью действует принцип

обратной связи между реалиями непосредственной работы специалиста и его потребностями в освоении тех или иных вопросов в процессе обучения [2]. Главное, чтобы корректировка таких курсов носила постоянный и неформальный характер. Однако при подготовке и модернизации КВ и ДС необходимо учитывать ряд обстоятельств, связанных как со спецификой педагогического процесса в высшей школе, так и с особенностями структуры технико-технологического знания, то есть принимать во внимание философскую составляющую любой науки [3].

В образовательной области «Технология» тесно переплетены гуманитарное и технологическое начала и, именно поэтому, её удобно рассматривать как своеобразную модель позволяющую увидеть как плюсы, так и минусы двухуровневой системы по сравнению с традиционной системой подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием. Одновременно в образовательной области «Технология», как ни в одной другой, происходит интеграция сведений из различных областей знания, как естественнонаучного, так и гуманитарного. При этом оказывается необходимым при подготовке будущего специалиста сообщать ему и требовать усвоения значительного количества знаний сугубо прикладного характера. Именно поэтому, представляется достаточно сложным отдача первенства прикладному либо теоретическому началу (аспекту) при определении приоритетов в процессе подготовки на той или иной ступени. Кроме того, сама задача определения таких приоритетов не может не учитывать именно философскую специфику технознания, а это и более сложное, чем в других науках структурирование уровней знания и особо значительная по сравнению с другими областями человеческой деятельности роль социального заказа как причины, обеспечивающей развитие данной сферы.

В настоящее время на факультете технологии и предпринимательства (ТиП) Московского городского педагогического университета (ГОУ ВПО МГПУ) ведется подготовка специалистов с высшим педагогическим образованием и осуществляется переход на двухуровневую систему подготовки. При адаптации существующих программ подготовки по этой системе (уровни бакалавра и магистра) к специфике вуза оказалось, что процесс создания программ по дисциплинам специализации (ДС) и курсам по выбору (КВ) достаточно сложен и требует учёта многих факторов. К таким факторам, в частности, могут быть отнесены социальные характеристики студентов обучающихся на факультете и специфика восприятия ими технико-технологических знаний. Учитывая многолетний опыт работы факультета с различными категориями студентов, получавших высшее педагогическое образование по специальности «Технология и предпринимательство» и действующие стандарты в образовательной области «Технология» был проведён анализ тех возможностей, которые предоставляет многоуровневая система подготовки для получения по окончании вуза современных

высококвалифицированных специалистов. Целью работы было стремление выявить сильные и слабые места в обучении будущих учителей технологии тем предметам, качество обучения которым максимально зависит от самого вуза и определяется в первую очередь качеством работы выпускающих кафедр.

Контингент студентов, обучающихся на факультете ТиП по традиционной (одноуровневой) системе достаточно неоднороден и складывается из четырёх составляющих. Это – студенты дневного отделения, обучающиеся по пятилетней программе подготовки специалиста (специальность – учитель технологии и предпринимательства), сокращенной (четырёхлетней) программе по которой ведётся обучение студентов имеющих среднее профессиональное образование аналогичного или близкого профиля, также студенты получающее образование по вечерней (очно-заочной) и заочной формам. При этом на вечернее и заочное обучения принимаются только лица, имеющие среднее профессиональное образование.

Каждая из перечисленных групп имеет свою социально-психологическую специфику, что не может не учитываться в процессе обучения. Известно, что сам феномен техники в его социальном контексте достаточно неоднозначен, поскольку само развитие знания в сфере техники и технологии имеет ряд специфических особенностей, и, в частности, особую роль социального заказа как побудительной причины практически любых изменений. При этом техническое образование (на любом уровне) не может не отражать социальность техники. Именно поэтому столь велико в последнее время число разного рода выступлений и публикаций, связывающих дальнейшее успешное существование нашей страны с резким качественным скачком в области передовых технологий и, соответственно, со столь же резким подъёмом в области технологического образования. Тем не менее, значительного прогресса в области технологического образования к настоящему времени пока нет.

Анализируя причины этого явления применительно к изученному контингенту студентов (более 500 человек) можно прийти к следующим выводам:

– в основе социальных предпочтений тех или иных технологий (информационные, традиционные – дерево и металлообработка, современные высокие технологии) и направлений деятельности в технологической сфере, связанной с образованием (обучение основам технического творчества, дизайна одежды, и др.), лежит комплекс причин социально-психологического характера, который в значительной степени связан с социальными реалиями Москвы и московского региона;

– студенты, получившие начальную профессиональную подготовку, придают, как правило, меньшее значение теоретической составляющей своей профессии и ориентированы на достижение материального благополучия за

счёт практического применения полученных знаний, то есть менее заинтересованы в, чтобы продолжить своё образование после получения диплома бакалавра.

Более подробно этот материал рассмотрен в работе Л. А. Волковой, Г. А. Александровой и автора данной статьи [4].

Достаточно интересным оказывается то обстоятельство, что именно эта категория студентов является одновременно и «поставщиком» лиц наиболее ориентированных на дальнейшее повышение образовательного уровня: магистр, аспирант, хотя в своей социальной группе такие студенты оказываются в меньшинстве. То есть эта категория студентов максимально дифференцирована по отношению к образованию как составляющей системы социальных ценностей и приоритетов.

Рассмотрим теперь на примере ряда конкретных элективных курсов некоторые составляющие процесса приобретения будущими педагогами соответствующих компетенций, позволяющих им после окончания учёбы активно включаться в образовательное пространство.

В начальный период обучения студент крайне нуждается в утверждении себя и своего социального статуса. Он невольно сравнивает себя со своими бывшими одноклассниками, которые поступили в другие вузы. Эти учебные заведения могут обладать более высоким статусом, как в официальной, так и в неофициальной иерархии. (Будем откровенны: среди молодёжных предпочтений в сфере высшего образования, особенно в Москве, педагогические вузы не занимают ведущих мест.) Именно поэтому важно, чтобы вчерашний школьник как можно раньше осознал, что насколько профессия педагога значима для общества. Это избавит его от чувства социального аутсайдерства и поможет уже более осознанно подтвердить свой профессиональный выбор. Именно поэтому совместно с кафедрой социально-гуманитарных дисциплин университета был разработан курс «Научно-техническое развитие и общество» [5], в котором особое место уделено материалам, освещающим то, каким образом проводилось обучение самым разнообразным технологиям на протяжении всей истории человечества. Таким образом, решается комплексная задача: студент получает представление об интегративном характере образовательной области «Технология», понимает необходимость изучения более отдалённых друг от друга предметов, чем на других факультетах педагогического вуза и одновременно студент начинает понимать, насколько важна роль учителя технологии – человека, вводящего ребёнка в мир современной техногенной цивилизации. Указанный курс хорошо зарекомендовал себя при подготовке специалистов и может столь же успешно вводиться в учебный процесс при подготовке по направлению «Бакалавр технологического образования»

Естественно, что для выпускника колледжа по сравнению с выпускником общеобразовательной школы, особенно колледжа педагогического, необхо-

димось подобного курса сравнительно невелика. Но на завершающем этапе обучения студенту необходимо качественно поднять уровень знаний, связанных с современной техникой и технологиями. Только в этом случае он будет обладать компетенциями, соответствующими требованиям, предъявляемым к современным специалистам. В противном случае он останется на уровне учителя труда и не сможет соответствовать тому уровню, который в современной педагогической литературе часто характеризуют как уровень учителя XXI в.

Именно поэтому на кафедре машиноведения факультета ТиП ГОУ ВПО МГПУ был разработан курс «Новые материалы и технологии». При разработке данного курса основной идеей было то, современные материалы и технологии всё более проникают в наш быт, качественно изменяя его. Даже та сфера трудовой деятельности, к которой наиболее применим термин «обслуживающий труд» качественно изменилась по сравнению с тем, что было ещё несколько десятилетий назад. Примером могут служить лазерные измерительные приборы, краски, наносимые на неподготовленную поверхность, водяные краны с керамическими уплотнениями и многие другие продукты высоких технологий (Hi Tech), ставшие неотъемлемой частью нашего жилища. И именно учитель технологии является тем педагогом, который не только может, но и должен ввести учащихся в мир высоких технологий.

Помимо знания передовых технологий для современного учителя важно понимание общих закономерностей научно технического развития, преемственности в создании технических разработок, закономерности их появления при наличии социального заказа со стороны общества. Эта задача на факультете ТиП решается в рамках курса «Эволюция технических устройств и материалов». Данный курс является одним из завершающих в процессе подготовки специалиста и в несколько модернизированном виде планируется к использованию при обучении педагога технологического образования в рамках магистратуры. При изучении курса значительное место уделено формированию компетенций в сфере информационно - коммуникационных технологий (ИКТ), как при поиске и подборе материала для самостоятельной работы, так и для приобретения навыков в подготовке и представлении материалов учебно-методического характера, которые студент должен использовать в собственной педагогической практике.

Значительна доля ИКТ – технологий и для таких курсов как «Инженерная экология» и «Экология Москвы и Московского региона». Появление этих предметов обусловлена тем, что для жителей любого крупного техногенного мегаполиса вопросы, связанные с промышленной экологией имеют едва ли не первостепенное значение, поскольку определяют саму возможность их комфортного существования. Именно учитель технологии в силу специфики своего образования оказывается наиболее глубоко, по сравнению с другими школьными педагогами, подготовлен к пониманию всей

сложности процессов обусловленных влиянием техногенных факторов на среду обитания. Поэтому именно он в наибольшей степени может просто и доходчиво довести до учеников взаимосвязь и взаимозависимость человека и природы в современном мире, привить навыки бережного и рационального природопользования, объяснить необходимость применения ресурсосберегающих технологий, не только в промышленности, на транспорте, в сельском хозяйстве, но и в быту. Изучение курсов технико-экологической тематики даёт учителю технологии возможность компетентно и аргументировано показать ученику, что экологическая культура в настоящее время уже давно стала частью общей культуры и определяет качество, а, зачастую, и саму возможность нашей жизни.

Все указанные КВ и ДС были разработаны и введены в учебный процесс на протяжении последнего десятилетия и в ходе практического опробования модернизированы применительно к условиям факультета ТиП ГОУ ВПО МГПУ

В результате проведённой работы получены данные показывающие, что значительное усиление работы выпускающих кафедр по постоянной модернизации курсов по выбору и дисциплин специализации позволяют во многом изменить негативную тенденцию в восприятии научной составляющей образования. Студенты осознают необходимость сочетания теоретической и прикладной подготовки в процессе обучения и важность именно многоуровневой системы образования. Необходимым условием этого процесса является высокая степень вариативности курсов по выбору и совместная работа в этом направлении, как выпускающих, так и общих кафедр. При этом создание и модернизация указанных курсов не может быть качественной без социально-философского анализа увязывающего проблематику изучаемых предметов со спецификой социальных и психологических характеристик студенческого контингента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при подготовке педагогов с высшим профессиональным образованием элективные курсы (курсы по выбору – КД и дисциплины специализации – ДС) являются одной из основных составляющих в повышении качества образования обретения будущим педагогом соответствующих профессиональных компетенций. Следует отметить, что внедрение таких курсов имеет особое значение при переходе на многоуровневую систему образования (бакалавриат – магистратура). Залогом успешного применения элективных курсов в учебном процессе выступает наличие творческого научного подхода при их создании со стороны, как преподавателей-авторов, так и соответствующих профильных кафедр.

Библиографический список

1. **Волкова, Л. А.** Процесс адаптации студентов при переходе к вузовской составляющей процесса непрерывного образования. [Текст] // Двухступенчатая подготовка педагогических кадров в системе «Педколледж – Университет: опыт, проблемы, перспективы»: – (Материалы конференции, прошедшей 13 февраля 2001 г. в Московском городском педагогическом университете). Л. А. Волкова, / Ответств. за выпуск Е. С. Терлеева. – М.: МГПУ, 2002. – 241 с., – С. 218–219.
2. **Твердынин, Н. М.** Активизация технических способностей при развитии творческих навыков учащихся [Текст]: Юбилейный сборник трудов сотрудников факультета технологии и предпринимательства. / Н. М. Твердынин, С. О. Чебоксарова. – М.: МГПУ, 2005, – С. 186–191.
3. **Лебедев, С. А.** Гносеологическая специфика ехнического и технологического знания. [Текст] / С. А. Лебедев, Н. М. Твердынин. Вестник Московского университетаю. – Серия 7. Философия. – 2008, – № 2, – С. 44–70.
4. **Твердынин, Н. М.** Опыт социологического исследования студентов колледжа, продолжающих своё обучение в системе высшего педагогического образования [Текст]: Сборник трудов сотрудников факультета технологии и предпринимательства. / Н. М. Твердынин, Л. А. Волкова, Г. А. Александрова. – М.: МГПУ, 2004. – 166 с., – С. 186–198.
5. **Твердынин, Н. М.** Научно-техническое развитие и общество [Текст]: Программа курса и учебно-методические материалы. / Н. М. Твердынин. – М.: МГПУ, 2005. – 80 с.

УДК 378.147

В. А. Шоба

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Повышение качества высшего профессионального образования – одна из важнейших стратегических задач деятельности любого конкурентоспособного вуза, выпускающего специалистов в сфере экономики и менеджмента. Эта проблема также привлекает пристальное внимание работодателей, желающих иметь подготовленного специалиста, обладающего достаточным уровнем компетенции, владеющего современными технологиями управления и способного быстро адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям производственного процесса. Рынок труда в России переполнен дипломированными специалистами экономического профиля, но качество их подготовки не удовлетворяет работодателей. Критические замеча-

ния относятся в большинстве случаев не к уровню теоретических знаний, а способности выполнять профессиональные обязанности и эффективно действовать в конкретной профессиональной ситуации. Одним из способов решения данной проблемы является практико-ориентированный подход к обучению.

В современной литературе существуют различные подходы к определению и содержанию практико-ориентированного обучения, а также различные уровни рассмотрения данной проблемы: от концептуальных, до конкретных технологий [1; 2; 3]. Но в целом все они сходны в определении основной цели данного подхода к обучению – овладению профессиональными и коммуникативными компетенциями, являющимися основными критериями качественного образования.

Практико-ориентированное обучение предполагает изучение студентами традиционных для российского образования фундаментальных дисциплин в сочетании с прикладными дисциплинами технологической или социальной направленности, обязательное проведение в полном объеме ознакомительной, производственной и преддипломной практик, а также повсеместное использование практико-ориентированных методик обучения. Использование данных подходов и методов обучения предполагает включение студентов в многостороннюю учебную деятельность, максимально приближенную к условиям будущей профессиональной деятельности.

Целью данной работы является обмен опытом по реализации элементов практико-ориентированного обучения экономистов и менеджеров, обучающихся на факультете бизнеса Новосибирского государственного технического университета.

Интеграция в учебный процесс практико-ориентированных технологий осуществляется автором в рамках разработки системы экологизации высшего профессионального образования для направлений подготовки **080100** – «Экономика», **080500** – «Менеджмент» и специальности **080507** – «Менеджмент организации» [4].

С этой целью в учебные планы соответствующих специальностей включена практико-ориентированная дисциплина «Экология», и прикладная дисциплина – «Экологический менеджмент». Государственные образовательные стандарты соответствующих направлений и специальностей не содержат в структуре федерального компонента этих дисциплин. Вместе с тем, изучив требования к профессиональной подготовленности бакалавров по направлениям экономики и менеджмента, прописанные в современных стандартах, стало очевидным, что часть требований могут быть реализованы лишь при основательной подготовке экономистов и менеджеров в области экологии, экономики природопользования, экологического менеджмента. Например, требование « уметь разрабатывать варианты управлен-

ческих решений и обосновывать выбор оптимального, исходя из критериев социально-экономической эффективности и экологической безопасности [5; 6].

Только при изучении дисциплин, связанных с природопользованием, рассматривается необходимость учета ограничивающего воздействия экологического фактора на экономическое развитие, концепция устойчивого развития, являющаяся основной стратегией развития России, оценка воздействия хозяйственного решения на окружающую природную среду, а также формируются умения по разработке и внедрению системы экологического менеджмента на предприятии в соответствии с международными стандартами серии ISO 14001: 2004 – системы экологического менеджмента.

В соответствии с рабочими программами преподаваемых дисциплин: экологии и экологического менеджмента [7], основной целью обучения в области экологии является образование специалиста, позволяющее организовать производство с минимальной нагрузкой на окружающую среду, при сохранении основной цели производства – получение прибыли. Целью обучения в области экологического менеджмента является овладение процедурами разработки системы экологического менеджмента (environmental management) на конкретном предприятии в соответствии с требованиями международного стандарта ISO 14001: 2004.

В структуре получаемых компетенций в процессе обучения, при изучении дисциплин экология и экологический менеджмент (табл. 1) практико-ориентированный подход к обучению позволяет студентам получить прикладные компетенции «уметь», «владеть».

Основными формами практико-ориентированного обучения являются практические и лабораторные работы.

Лабораторная работа – форма организации учебного процесса с постановкой эксперимента, направленного на закрепление теоретических знаний. Для проведения лабораторных работ нами используются профессиональные программные средства серии «Эколог», имеющие соответствующие лицензии и используемые на предприятиях России. В процессе обучения используются программы: «Магистраль-город», «Эко-плата», «Отходы». В данной работе обобщается опыт использования программы «Магистраль-город».

Поскольку программы являются профессиональными, а не учебными их использование на предприятии решает задачи несколько отличные от целей и задач обучения. Методика работы с программой предполагает введение исходных данных по характеристике автотранспортного потока на магистралях города и получение конечного результата по массе выбросов основных загрязняющих веществ. Вся содержательная часть (особенности автотранспортных потоков на городских автомагистралях, методики расчета массы выбросов и др.) приводятся в качестве справочного материала, поскольку предполагается, что специалисты предприятий владеют этой информацией, однако студентам только предстоит изучение этих вопро-

сов. Общим неудобством в использовании программ как профессионалами, так и студентами является отсутствие четкого алгоритма работы с ними. Поэтому разработанная нами методика использования программ в учебном процессе позволяет не только студентам приобрести необходимые практико-ориентированные компетенции, но и обучить профессиональных пользователей методике работы с программой. Потребность в этом очевидна, о чем свидетельствуют посещения семинаров компании – разработчика.

Таблица 1

Прикладные компетенции, получаемые в процессе изучения дисциплин экологического содержания

N п/п	Компетенции
Экология	
Студент будет уметь:	
1.	– определять показатели относительной агрессивности выбрасываемых веществ;
2.	– определять категории опасности предприятия;
3.	– рассчитывать массу выбросов загрязняющих веществ от различных источников загрязнения;
4.	– составлять приходно-расходную модель организма человека;
5.	– рассчитывать демографическую емкость района застройки;
6.	– организовать проведение экологической экспертизы проекта или территории;
7.	– спланировать и организовать экологический мониторинг;
8.	– оценивать санитарно-гигиенические показатели рабочего места
Экологический менеджмент	
Студент будет уметь выполнять процедуры по проектированию и внедрению систем экологического менеджмента на предприятии:	
1.	– анализировать исходное состояние окружающей среды;
2.	– разрабатывать экологическую политику предприятия;
3.	– идентифицировать экологические аспекты деятельности, продукции, услуг;
4.	– оценивать значимость воздействий на окружающую природную среду;
5.	– разрабатывать основные документы системы экологического менеджмента;
6.	– организовывать обучение сотрудников;
7.	– организовать проведение экологического аудита на предприятии;
8.	– составлять матрицу ответственности;
9.	– составлять схемы организационной структуры системы экологического менеджмента на предприятии



Рис. 1. Блок-схема процесса выполнения лабораторной работы

Как показывает собственный опыт педагогической деятельности в вузе, наиболее эффективно цели обучения достигаются тогда, когда любая форма обучения представляется как процесс, включающий различные элементы, упорядоченные определенными алгоритмами. Используя процессный подход к обучению [8], мы представили выполнение лабораторной работы «Магистраль-город» в виде блок-схемы процесса (рис. 1), где обозначены входные и выходные элементы, управление процессом и организационно-педагогические условия, необходимые для реализации процесса. Дальнейшая декомпозиция процесса представлена на рис. 2, кратко остановимся на характеристике наиболее значимых элементов.

На первом занятии (2 академических часа) изучается методика по расчету выбросов автотранспорта. Текст методики в электронном виде приводится в приложении к программе, поэтому ее можно прочитать на экране монитора. Однако достаточно объемная текстовая часть, ссылки на данные предметной области, расчетные формулы, превращают чтение в малоэффективное занятие. Как показал опыт работы, наиболее продуктивным методом освоения методики является заполнение студентами таблицы со следующими вопросами (табл. 2).



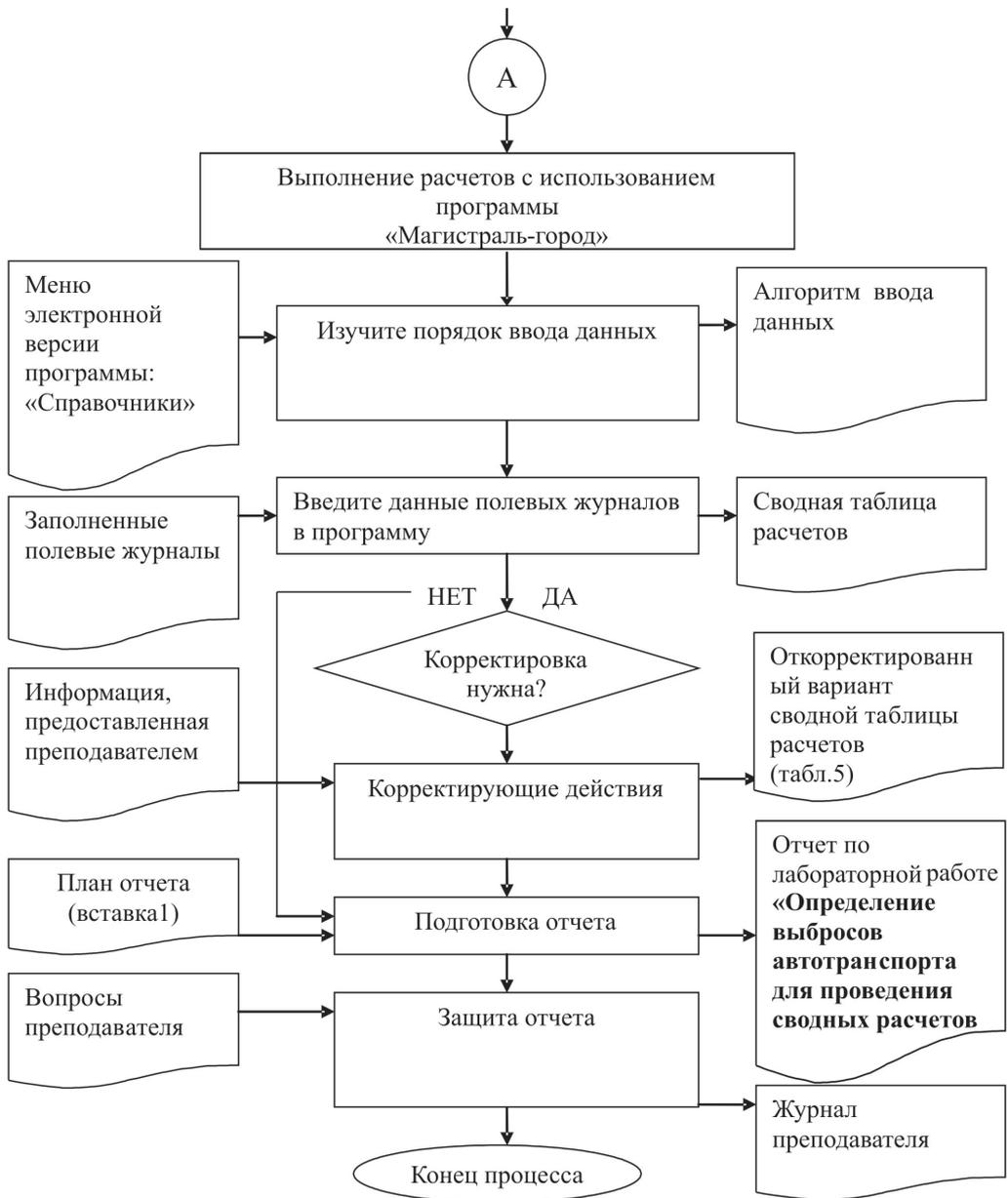


Рис. 2. Декомпозиция процесса выполнения лабораторной работы

**Практические рекомендации по выполнению работы
(кратко составьте ответы на нижеприведенные вопросы)**

N п/п	Вопросы	Ответы
Общие положения		
1.	Для чего предназначена данная методика?	
2.	Что является предметом натурных обследований?	
3.	Какие особенности автотранспортного потока на городских магистралях учитываются в программе?	
4.	Для каких веществ выполняются расчеты выбросов?	
5.	Для каких автомагистралей рассчитывается выброс автотранспорта в районе перекрестка?	
6.	По какой формуле рассчитывается суммарный выброс (M) ?	
7.	Запишите формулу для расчета массы выбросов движущегося автотранспорта.	
8.	По какой формуле рассчитывается масса выбросов в районе регулируемого перекрестка?	
9.	Какие факторы определяют территориальные различия состава и интенсивности транспортных потоков в городе?	
10.	От чего зависят временные различия состава и интенсивности транспортных потоков?	
11.	По какому принципу определяются магистрали для проведения подсчетов автотранспортных потоков?	
12.	На основе изучения улично-дорожной сети города, составьте перечень основных магистралей (и их участков) ¹ .	
13.	Выбранные участки автомагистрали нанесите на карту-схему города, зафиксируйте перекрестки, на которых предполагается проведение дополнительных обследований.	

**Методика проведения натуральных обследований интенсивности
автотранспортных потоков**

№ п/п	Вопросы	Ответы
1.	По каким автотранспортным группам проводится учет?	
2.	Какова технология подсчета (время, направления движения, количество повторностей)?	
3.	В какие часы проводится подсчет на городских и транзитных автомагистралях? ²	
4.	В какое время года проводятся наблюдения?	
5.	Какие дополнительные параметры необходимы для расчета выбросов движущегося автотранспортного потока?	
6.	Составьте полевой журнал ³ обследования характеристик движущегося автотранспортного потока (табл. 3).	
7.	Какова технология подсчета автотранспортных средств на светофоре?	
8.	Составьте полевой журнал обследования автотранспортных потоков на перекрестках (табл. 4)	
9.	Какие дополнительные параметры необходимы для расчета выбросов на перекрестке?	
10.	Запишите план отчета по лабораторной работе (вставка 1)	
11.	Изучите инструкцию по технике безопасности при проведении натуральных обследований интенсивности автотранспортных потоков на основных автомагистралях.	
12.	Подтвердите свои обязательства по выполнению инструкции подписью.	

Полевой журнал обследования характеристик движущегося автотранспортного потока

		(наименование улиц, образующих перекресток)			(направление движения автотранспорта)					(ширина проезжей части, количество полос)		
Дата	Время подсчета, за период 20мин	Число автомобилей по группам								Скорость движения потока, км/час		
		Л	ЛД	ГК<3	ГК>3	АК	ГД	АД	ГГБ	ЛЕ	Г	А
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Примечание: *автомобили по группам:*

Л – легковые; **ЛД** – легковые дизельные; **ГК<3** – грузовые карбюраторные грузоподъемностью менее 3 тонн и микроавтобусы (ГАЗ – 51, УАЗы, РАФ и др.); **ГК>3** – грузовые карбюраторные грузоподъемностью более 3 тонн (ЗИЛы, Урал и др.); **АК** – автобусы карбюраторные (ПАЗ, ЛАЗ, ЛИАЗ и др.);

ГД – грузовые дизельные (КРАЗ, КАМАЗ); **АД** – автобусы дизельные;

ГГБ – грузовые газобаллонные, работающие на сжатом природном газе;

скорость движения по группам автомобилей:

ЛЕ – легковые; **Г** – грузовые; **А** – автобусы.

Полевой журнал обследования автотранспортных потоков на перекрестках

Дата	Время работы запрещающего сигнала светофора, мин	Число автомобилей по группам								Длина очереди автотранспорта, (м)
		Л	ЛД	ГК<3	ГК>3	АК	ГД	АД	ГГБ	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Вставка 1

**План отчета по лабораторной работе «Определение выбросов
автотранспорта»**

- Титульный лист
- Цели выполнения работы
- Полевые дневники
- Сводная таблица расчетов;
- Расчетные формулы
- Предложения по снижению выбросов автотранспорта на автомагистрали
(инженерные мероприятия, административные и экономические инструменты)

Таким образом, составив таблицу, студенты овладевают методикой проведения натуральных исследований.

На втором занятии (2 академических часа) проводятся натурные обследования структуры и интенсивности автотранспортных потоков на участках магистрали. Входы и выходы процесса представлены на рис. 2.

На третьем занятии (2 академических часа) обрабатываются результаты натуральных обследований (табл. 5) автотранспортного потока оформляются и обсуждаются отчеты в группе. Всего для проведения лабораторной работы необходимо 6 академических часов.

Таблица 5

Расчет выбросов автотранспорта

Расчет произведен программой «Магистраль-Город» версии 2.3.3.42.

При расчете используется методика определения выбросов автотранспорта для приведения сводных расчетов загрязнения атмосферы городов; утверждена приказом Госкомэкологии России № 66 от 16.02.1999

Город: Новосибирск	
Код магис-трали: 51	Магистраль: пр. К. Маркса
Код участка магистрали: 51.5	Участок: от ул. Геодезическая до ул. Горская
51.5.1.	Данные о перегоне
	Длина участка – 300 м

Данные о выбросах на участке

Код участка магистрали:	Название вещества	Код	Выброс, г/сек
1	2	3	4
51.5.1.	Оксид углерода:	0337	1, 33531768
	Общий выброс оксидов азота:		0, 13205867
	Монооксид азота	0304	0,01716763
	Диоксид азота:	0301	0,10564993
	Углеводороды, бензин:	2704	0,16889947
	Углеводороды, керосин	2732	0,02228233
	Углеводороды, газ	0410	0,00043694
	Сажа:	0328	0, 0010318
	Диоксид серы:	0330	0,00924898
	Соединения свинца:	0184	0,00088436
	Формальдегид:	1325	0,00145016
	Бенз(а)пирен:	0703	0,00000012

51.5.2	Данные о левом перекрестке	
	Кол-во циклов действия стоп-сигнала за 20мин (Т)	8,0
	Длительность действия стоп-сигнала, мин (Р)	0,5
	Средняя длина очереди перед светофором, м (L0)	14

Данные о выбросах на левом перекрестке

	Название вещества	Код	Выброс, г/сек
	Оксид углерода:	0337	0,49395
	Общий выброс оксидов азота:		0,00748333
	Монооксид азота	0304	0,00097283
	Диоксид азота:	0301	0,00598667
	Углеводороды, бензин:	2704	0,05218333
	Углеводороды, керосин	2732	0,00068333
	Углеводороды, газ	0410	0
	Сажа:	0328	0,00015
	Диоксид серы:	0330	0, 00146667
	Соединения свинца:	0184	0,00048667
	Формальдегид:	1325	0,00020133
	Бенз(а)пирен:	0703	0,00000026

Окончание таблицы

1	2		3
51.5.3	Данные о правом перекрестке		
	Кол-во циклов действия стоп-сигнала за 20мин (Т)		8,0
	Длительность действия стоп-сигнала, мин (Р)		0,5
	Средняя длина очереди перед светофором, м (L0)		80
	Данные о выбросах на правом перекрестке		
	Название вещества	Код	Выброс, г/сек
	Оксид углерода:	0337	1, 6865
	Общий выброс оксидов азота:		0,0603
	Монооксид азота	0304	0,007839
	Диоксид азота:	0301	0,04824
	Углеводороды, бензин:	2704	0,183
	Углеводороды, керосин	2732	0,02441667
	Углеводороды, газ	0410	0
	Сажа:	0328	0,00536667
	Диоксид серы:	0330	0,00880167
	Соединения свинца:	0184	0,00122833
	Формальдегид:	1325	0,00186133
	Бенз(а)пирен:	0703	0,000001

Таким образом, проведенные экспериментальные исследования по интеграции практико-ориентированной технологии в учебный процесс позволили сделать следующие выводы.

В целом работа с программой вызывает позитивное отношение обучающихся к занятиям, активизирует развитие операционного, наглядно-образного, теоретического мышления студентов, способствует формированию практических компетенций в сфере экологического управления на предприятии, а также в области компьютерных коммуникаций. Все эти достигнутые результаты, в конечном итоге, повышают качество образования.

Полученные экспериментальные данные, могут быть основой для написания курсовых и дипломных работ и важны в качестве базовых знаний при дальнейшем изучении дисциплины специализации «Экологический менеджмент». Студенты, обучающиеся по направлению «Экономика» в дальнейшем могут использовать эту информацию для расчета платежей за загрязнение, при планировании природоохранной деятельности в регионе, а также в качестве базовых знаний при дальнейшем изучении дисциплины

специализации – «Экономика природопользования». Разработанная технология обучения и алгоритм работы с программой могут быть полезны преподавателям и студентам вузов и колледжей при изучении различных дисциплин, связанных с экологическим управлением и природопользованием, а также профессиональными пользователями.

В процессе работы с программой студенты сделали замечания, касающиеся классификации транспортных средств и методике работы в условиях дорожной пробки, о чем планируется сообщить разработчикам.

Библиографический список

1. **Дмитриенко, Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования [Текст] / Т. А. Дмитриенко // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 24–37.
2. **Попов, С. С.** Профессиональная подготовка студентов туристического вуза к управлению персоналом. [Текст] / С. С. Попов // автор. дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н. – М.: 2008. – 28 с.
3. **Вашило, Т. Н.** Формирование дополнительных профессиональных компетенций по обеспечению конкурентоспособности специалиста экономического профиля. [Текст] / Т. Н. Вашило // автор. дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н. – Барнаул: 2005. – 22 с.
4. **Шоба, В. А.** Экологизация образования в системе менеджмента качества образовательных услуг. [Текст] / В. А. Шоба, И. А. Соболева // Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика. – Кострома: Изд-во КГУ, 2005. – С. 246–261.
5. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 521500 “Менеджмент”. Степень (квалификация) – бакалавр менеджмента. – М.: – 2000. – 15 с.
6. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 521600 “Экономика” Степень (квалификация) – бакалавр экономики. – М.: – 2000. – 15 с.
7. **Шоба, В. А.** Рабочая программа учебной дисциплины «Экологический менеджмент» [Текст] / В. А. Шоба // Комплект нормативных документов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – С. 19–30.
8. **Шоба, В. А.** Процессный подход к разработке системы экологизации образования специалистов экономики и управления. [Текст] / В. А. Шоба // Качество образования: менеджмент, достижения, проблемы: Материалы VI Международной научно-методической конференции / Под общ. ред. Н. В. Пустового. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, – 2005. – С. 247–251.

Е. И. Шангина

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Реализация идей реформирования высшей школы потребовала соответствующего изменения типов высших учебных заведений. В связи с этим многие российские технические вузы получили статус технических университетов, к которым предъявляются особые требования, одним из которых является осуществления непрерывного образования. В системе непрерывного образования, к которой следует стремиться каждому техническому университету, техническое образование как его составная часть должно предоставлять возможность постоянно удовлетворять развивающиеся потребности личности и общества в образовании, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам, направленности, дающее каждому возможность реализовать собственный путь получения образования независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, места жительства. Следовательно, техническое образование должно иметь более гибкую систему, которая давала бы возможность выбора дальнейшего образовательного пути в университете, а также и за его пределами.

Современное высшее техническое образование как один из структурных элементов системы высшего профессионального образования переживает кризис, поскольку, с одной стороны, не удовлетворяет социально-экономическим потребностям общества, а с другой – не соответствует потребностям личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Вуз как социальный институт не способен вооружить будущего специалиста таким набором знаний, которого хватило бы на все время трудовой деятельности. Поэтому возникают различные центры обучения на предприятиях, фирмах, где осуществляется доводка профильных специалистов. Многие студенты, получив техническое образование, поступают в другие вузы (гуманитарные, экономические и др.), поскольку традиционная система технического образования не удовлетворяет требованиям работодателей или самих выпускников.

Многочисленные публикации свидетельствуют о том, что мировое сообщество находится на новом этапе своего развития – этапе построения постиндустриального, информационного общества, основной ценностью и ресурсом которого являются знания. Предпосылкой становления информационного общества стали невероятное по темпам развитие средств обработки и передачи информации, их повсеместное внедрение во все сферы жизни общества, информатизация общества [17].

Для повновесного становления парадигмы новой модели высшего технического образования в современном мире необходимо учитывать закономерности, влияющие на сферу образования:

– рост наукоемких производств, требующий работу высококвалифицированного персонала;

– интенсивный рост объема научно-технической информации. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностями и навыками самообразования, уметь включаться в непрерывный процесс повышения квалификации;

– быстрая смена технологий, вызывающая достаточно быстрое моральное старение производственных мощностей. Этот факт требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки, способность быстро осваивать новые технологии;

– наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросла потребность в творческой, неалгоритмизируемой деятельности и специалистах, способных ее выполнить;

– рост числа людей, вовлеченных в научную и наукоемкую деятельность, что требует от специалистов знания методологии научной и практической деятельности [13, с. 33–36].

В свете вышесказанного проанализируем процесс подготовки будущих инженеров в современных условиях, предварительно рассмотрев, как изменялся характер этой подготовки и какие требования предъявляются к современному инженеру.

Слово «инженер» в российских источниках впервые встречается в середине XVII в. в «Актах Московского государства». Этимологи считают, что попало оно к нам из Польши, где, в свою очередь, было заимствовано из немецкого и французского – «ingenieur», восходящего к латинскому *ingenium* – «изобретательность», «ум», «талант», «способность», «знание». В античном мире понятие «инженер» стало использоваться для обозначения особого рода занятий, связанных с управлением техникой, главным образом, военными машинами, а также их изобретением [7].

Известный русский инженер, ученый, философ П. К. Энгельмейер, анализируя понятие «техника», в одной из своих работ [18] пишет, что латинское слово *techna* употреблялось и в промышленности, и в торговле; в ремесле и в искусстве; в риторике, медицине, науке и литературе.

Латинское *technicus* чаще всего обозначало учителя искусств, а наравне с этим – и практического дельца. Вообще слово «техника» обозначает «совокупность средств человеческой деятельности, созданных для осуществления процессов производства и обслуживания непрямых потребностей общества; ...совокупность навыков и приемов в каком-либо виде деятельности, мастерства» [14, с. 606].

В современных условиях понятие «инженер» трактуется по-разному. Например, в словаре С. И. Ожегова понятие «инженер» трактуется как «специалист с высшим техническим образованием». На наш взгляд, такое определение недостаточно отражает особенности инженерной деятельности, однако дает понять, что инженер должен получить высшее образование.

Понятие «инженер» также рассматривается в работе [12]. Инженер – «специалист, который на основе теоретических соображений и материальных средств создает экономичные жизнеспособные объекты, различную продукцию, проекты» [Там же, с. 8].

Авторы [4] рассматривают инженера как субъекта технической деятельности. Инженерная деятельность тесно связана с техникой и технологией, разработкой и непосредственным созданием технических систем, их функционированием и управлением. Поэтому инженер: «и есть специалист, решающий проблемы проектирования, конструирования, функционирования, практического применения техники и технологии на научной основе» [Там же, с. 15].

В. Й. Мартинкус предлагает следующую классификацию инженерной деятельности по интеллектуальным функциям: управленческая (организационная), конструкторская, технологическая, изобретательская, научная [9].

А. И. Ракитов рассматривает процесс видоизменения инженерной деятельности с момента ее возникновения и в современном контексте. Под инженерной деятельностью он понимает «анализ, постоянное совершенствование и организацию индивидуального и группового труда, управление производством, технологическими процессами, конструирование и проектирование изделий и инструментальных систем» [10, с. 91].

В последнее время в отечественных публикациях появилось понятие «инжиниринг». В энциклопедическом словаре говорится, что термин «инжиниринг» происходит от английского engineering и от латинского ingenium – изобретательность, выдумка, знания. «Инжиниринг» - это одна из «форм международных коммерческих связей в сфере науки и техники, основное направление которой – предоставление услуг по доведению научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок до стадии производства» [1, с. 492].

И. К. Корнилов, анализируя инженерную деятельность, дает определение понятия «инжиниринг», где под «инжинирингом» понимается инженерная деятельность, в которой «наряду с техническими задачами решаются задачи организационного и экономического характера». К таким задачам относят «подготовку торгов, работ и их координацию. Экономические и управленческие задачи могут включать изучение экономических, финансовых и иных условий работы по усовершенствованию организации и управления производства» [6, с. 160].

В работе [5] дается определение понятия «инжиниринг», как технологии инженерной деятельности. Подразделяется инжиниринг на следующие виды:

- теоретический инжиниринг – социально-техническая часть, изучающая объект, предмет и методы исследования, философские аспекты;

- практический инжиниринг – методологическая часть, задача которой состоит в том, чтобы, опираясь на сформулированные теоретические положения, создавать возможность управления социальной стратой – инженерными и научными работниками, давать практические рекомендации по организации и рациональному устройству обучения инжинирингу и использованию полученных знаний на практике.

Введение этого понятия вызвано тем, что инженер в процессе обучения в вузе, а затем и на производстве сталкивается с новыми требованиями современности, а именно [5]:

- выдвиганием на первый план технологических задач по сравнению с задачами совершенствования технического оборудования;

- включением в функции инженера не только научно-организационных, но и экономических и социальных задач, взятых в их системной целостности;

- появлением и необходимостью решения экологических задач;

- изменением содержания и характера обучения – переход к гуманизации и гуманитаризации образования.

В исследовании [8] показано, что главной особенностью инженерной деятельности является ее обусловленность техникой, причем техникой как постоянно развивающейся системой производительных сил общества. Инженер не только должен знать современную технику, но и быть участником происходящей научно-технической революции. Главная функция современного инженера состоит в разработке решений, направленных на создание конкурентноспособной продукции.

В настоящее время обострение конкуренции и резкое усложнение сбыта продукции привели к тому, что превосходство продукции за счет внедрения технических новшеств или снижение себестоимости не приводит к желаемым результатам. Рынок стал фактором конкурентной борьбы. Реклама оказалась практически единственным инструментом воздействия на рынок. Тем не менее, даже блестяще задуманные и великолепно проведенные рекламные кампании, будучи автономными, не связанными или слабо связанными со стратегическими целями и тактическими задачами производственно-рыночной деятельности предприятия, способствуют решению лишь отдельных задач этого предприятия. На Западе рекламу называют «жизненным соком», «кровью» предприятия [2]. Поэтому возникла необходимость в специалистах по рекламе инженерной продукции, знающих не только экономику, управление, маркетинг, но и технологию производства,

которая включает проектно-конструкторскую, организационную, научно-техническую деятельность.

Наши исследования различных литературных источников позволили систематизировать структуру инженерной деятельности, представленную на рис. 1.

Приведенный анализ инженерной деятельности будет неполным, если не выяснить, что представляют собой цель инженерной деятельности, объект, продукты инженерной деятельности, связь ее с наукой, а также праксеологический аспект.



Рис. 1. Структура инженерной деятельности

Инженерная деятельность возникла и конституировалась с отделением умственного труда от физического. Поэтому исключительной функцией инженера с древнейших времен и до наших дней считается интеллектуальное обеспечение процесса создания техники как объекта инженерной деятельности. На этом основании специальное инженерное образование следует рассматривать как сущностную характеристику данной профессии [15].

Первоначально техника выступает в виде вещественных образований, изменяющих свой облик под воздействием (преимущественно механическим) человека. Этот период можно связать с первым типом инженерной деятельности. С развитием техники менялся и ее материальный субстрат, который постепенно становился не только предметом, но и результатом труда [4]. Изменение техники как объекта инженерной деятельности можно также рассматривать с позиций фундаментальных естественнонаучных принципов, заложенных в основу создания производительных сил общества на том или ином конкретно-историческом этапе. Как известно, одной из объ-

ективных причин превращения мануфактурного производства в крупную промышленность явилось изобретение и использование парового двигателя. Дальнейшие потребности общественного развития привели к использованию электромагнитных законов. Современная промышленность основывается на использовании электричества, магнетизма, электроники. В. И. Стрюковский в работе [16] указывает, что именно развитие производства вызвало большой интерес к естественнонаучным дисциплинам (физика, химия, биология). Другими словами, преобразование техники и технологии вызвано влиянием науки и изобретательства на историческом этапе развития производительных сил, а также потребностями общества. И. К. Корнилов [6], рассматривая цель инженерной деятельности, уделяет особое место разнице между научной и инженерной деятельностью. Цель научной деятельности заключается в познании закономерностей окружающего нас мира, результатом которой являются законы существования объективной реальности, состоящей из естественных и искусственных систем. Цель инженерной деятельности он рассматривает как проектную, результатом которой являются способы, методы, средства для создания и преобразования естественных и искусственных систем. Однако для создания средств, методов и технологий материального преобразования окружающей среды, инженеру нередко приходится осваивать научные формы труда. Следовательно, исходя из вышесказанного, инженерная деятельность непосредственно связана с наукой, изобретательством, ее можно определить как научно-техническую, продуктом которой выступают технологии, товары и услуги широкого потребления.

Сегодня основным направлением модернизации промышленности и строительства является комплексная информатизация, от которой напрямую зависит конкурентоспособность предприятий, качество и сроки модернизации выпускаемых и используемых изделий, производительность труда. «Комплексную информатизацию технической деятельности предприятия определяет информационная поддержка жизненного цикла изделий – ИПИ (за рубежом PLM – Product Life Cycle Management) и инфраструктуры – ИПИН (за рубежом – ILM – Infrastructure Life Cycle Management).

Жизненный цикл изделий включает маркетинг, разработку технического задания, технического предложения, технического и рабочего проекта, инженерный анализ, технологическую подготовку производства, собственно производство, эксплуатацию, модернизацию, ремонт и утилизацию. Под инфраструктурным объектом понимаются региональные или муниципальные районы, городские комплексы, гидроузлы, транспортные и телекоммуникационные системы, ЖКХ кварталов и районов, сети инженерного обеспечения, торговые и развлекательные центры, предприятия, сооружения, университеты и т. д. Таким образом, жизненный цикл инфраструктурного объекта состоит из этапов маркетинга, технического задания, технического и рабочего проекта, строительства, сдачи в эксплуатацию, эксплуатации, проекта реконструкции, реконструкции, иногда нескольких циклов эксплуатации и реконструкции, реконструкции, проекта демонтажа и демонтажа.

Главная цель ИПИ – и ИПИН-технологий – создание единого информационного пространства изделия или инфраструктурного объекта, организация полного документооборота, обеспечение единообразного описания и интерпретации проектной, технологической, производственной или строительной, модернизационной или реконструкционной документации, ее унификация и стандартизация, оперативный и наглядный доступ к ней в нужное время, в нужном месте, в нужном объеме, в нужном представлении. Применение ИПИ – и ИПИН-технологий позволяет значительно повысить качество, свести к минимуму возможности появления ошибок при проектировании, производстве и строительстве, эксплуатации, модернизации и реконструкции [11, с. 13].

Как видим, применение ИПИ – и ИПИН-технологий направлено на реализацию единой общей задачи – на разработку модели объекта (изделия, процесса), причем в связи со стратегией информатизации такая модель обязательно должна иметь электронное геометрическое воплощение, представляющую собой набор данных, однозначно определяющих форму и размеры изделия. Именно такая электронная геометрическая модель играет роль первоисточника для всех этапов жизненного цикла изделий и инфраструктуры и обеспечивает решение инженерных задач при проектировании, производстве, строительстве и эксплуатации.

Исследование инженерной деятельности, являющейся одним из элементов общей системы профессиональной деятельности, мы обобщили, выделив семь типов инженерной деятельности, и представили в виде схемы, показанной на рис. 2.

1 тип: трудовая деятельность первобытного человека. **Цель:** создание и добыча средств существования. **Связь с наукой:** науки нет. **Субъект:** первобытный человек. **Объект:** природные объекты **Праксеологический аспект:** период целостной трудовой деятельности и начало процесса дифференциации по профессиональной направленности.

2 тип: ремесленное производство. **Цель:** решение частных технических задач, связанных с ремесленной практикой. **Связь с наукой:** слабо выражена ориентация на научное знание. **Субъект:** ремесленники, не имеющие специальное инженерное образование. **Объект:** в основном природный материал. **Праксеологический аспект:** естественнонаучная, социальная, техническая деятельность не связаны между собой и преследуют принципиально различные цели. Появляется первый вид инженерной деятельности – изобретательство.

3 тип: мануфактурное производство. **Цель:** решение частных инженерных задач, связанных с управлением, функционированием, регулированием мануфактурным производством. **Связь с наукой:** ориентация на первые научные достижения. **Субъект:** первые инженеры не имеют специального образования, в основном они выходцы из ремесленников. **Объект:** в основном природный материал и частично искусственно созданный. **Праксеологический аспект:** объединение различных видов деятельности, необходимых для создания продукции. Появляется возможность органической взаимосвязи научной и технической деятельности.

4 тип: машинное производство. **Цель:** решение сложных инженерных задач, связанных с новыми видами деятельности, усовершенствование существующих. **Связь с наукой:** широкое использование естественных наук, выделение технических знаний в статус науки. **Субъект:** появляются первые технические школы для подготовки инженеров. **Объект:** рабочие машины, обслуживающие мануфактурное производство и зарождающееся капиталистическое.

Праксеологический аспект: инженерная деятельность в основном не дифференцирована по отраслям, однако, в связи с усложнением производства, требуются инженеры по отдельным направлениям профессиональной деятельности. Формируются такие виды деятельности как изобретательство, научно-исследовательская, проектно-конструкторская, технологическая, организационно-производственная.

5 тип: системотехническое производство. **Цель:** построение технических комплексов, машин. **Связь с наукой:** непосредственная взаимосвязь с наукой в области технической, проектно-конструкторской, производственно-управленческой деятельности. **Субъект:** инженеры-системотехники, обеспечивающие организацию, взаимодействие и управление производства (производств). **Объект:** сложные производства, комплексы предприятий при создании сложных технических систем. **Праксеологический аспект:** интеграция различных видов деятельности для осуществления организации, функционирования и управления.

6 тип: наукоемкое производство. **Цель:** построение сложных человекомашин. **Связь с наукой:** производство построено на наукоемких технологиях, ориентированных на вкусы потребителей. **Субъект:** подготовка инженеров характеризуется глубокой дифференциацией по различным отраслям (сфера социальных услуг, транспорта, энергетики, экологии, экономики и др.) и функциям. **Объект:** сложные автоматизированные производственные комплексы. **Праксеологический аспект:** дифференциация инженерной деятельности.

7 тип: социотехническое производство. **Цель:** построение технических комплексов, удовлетворяющих материальные, духовные, экологические потребности общества. **Связь с наукой:** использование технических, естественных, гуманитарных наук. **Субъект:** инженеры нового поколения – социотехники, главной задачей которых становится целенаправленное изменение социально-организационных структур. **Объект:** сложные автоматизированные производственные комплексы, основанные на социальных потребностях. **Праксеологический аспект:** объединение производственной и социально-экономической сфер деятельности и управления.

Рис. 2. Становление инженерной деятельности

А. И. Ракитов, рассматривая, что является целью инженерной деятельности, на которую должно быть направлено инженерное мышление, отмечает, что целью является создание эффективных средств деятельности и условий жизнедеятельности человека, создание искусственной среды обитания [10].

Таким образом, особенность инженерного мышления объясняется тем, что инженерное знание выступает синтезом различных отраслей знания. Так, например, первые инженеры – это одновременно художники-архитекторы, консультанты-инженеры по фортификационным сооружениям,

артиллерии и гражданскому строительству, алхимики и врачи, математики, естествоиспытатели и изобретатели, которые обратились за помощью к математике (геометрии) и механике, из которых они заимствовали знания и методы для проведения инженерных расчетов. К ним относятся великие ученые: Леон Батиста Альберти, Леонардо да Винчи, Николо Тарталья, Джироламо Кардано, Джон Непер и др. Такая особенность сказывается и на формировании процесса обучения в техническом вузе, поэтому учебный план обычно включает в себя естественно-гуманитарные (фундаментальные), общепрофессиональные (общетеоретические) и специальные (прикладные) дисциплины.

Обычно подготовка инженера содержит следующие компоненты: а) инженерно-гуманитарная подготовка (включающая естественно-гуманитарные (фундаментальные) дисциплины); б) общетехнические дисциплины (имеет специфику для различных факультетов и специальностей); в) специальная подготовка.

Однако в настоящее время, в эпоху рыночных отношений, инженер – это не только специалист, деятельность которого направлена на создание искусственных, т. е. не существовавших ранее в природе, конкурентноспособных объектов, с использованием технических средств и научных исследований, необходимых для удовлетворения материальных и духовных потребностей общества, но и специалист, способный проводить мониторинг рыночных тенденций, создавать и проводить экспертизу продукции с учетом потребительских предпочтений, разрабатывать стратегические цели и тактические задачи производственно-рыночной деятельности с учетом развития техники, технологии и науки, а также специалист, способный предоставить информацию о сущности, качестве, особенностях товаров, услуг, идей, явлений и процессов общественной жизни через систему моделей – образов, символов, знаков и т. п. с целью создания высокого имиджа предприятия, который может быть подготовлен только на основе синтеза естественно, гуманитарных и технических наук. Рассогласованность инженерной деятельности с потребительскими предпочтениями и интересами (не сиюминутными, а долгосрочными) приводит к созданию объектов, не востребованных обществом (действительно, зачем нужно изобретать какой-либо технический объект, если он не найдет своего применения). Связь технического объекта как объекта инженерной деятельности с человеком определяет интенсификацию социальных отношений (производственно-технических, транспортных, коммуникативных, территориальных и пр.), а также их упорядочивание, достижение социально-политических целей [3].

Таким образом, при комплексном решении задачи подготовки специалистов в техническом вузе в традиционное содержание подготовки будущих инженеров следует включить подготовку в области рекламной деятельности, а реклама промышленного комплекса становится профильной специальнос-

тью технического вуза. Вообще говоря, рекламная деятельность распространяется на сферу экономики, производства, коммерции, экологии, различных отраслей народного хозяйства, а также сферу политики, образования, здравоохранения, культуры и искусства, включая изделия, услуги, идеи, технологии, природные ресурсы, ценные бумаги и т. д. Поэтому подготовка специалиста инженерного профиля должна носить междисциплинарный характер и содержать следующие компоненты: а) гуманитарные и социально-экономические дисциплины (включая рекламную подготовку); б) естественнонаучные дисциплины (включая общематематическую подготовку); в) общепрофессиональные дисциплины; г) дисциплины специализации.

Рассмотренные выше принципы раскрыты на примере профессиональной деятельности будущих специалистов по промышленной рекламе и представлены на рис. 3.

Профессиональная деятельность специалистов по рекламе
<p>Цель: разработка методов, средств, направленных на создание уникального образа (модели) предлагаемого объекта (товара, услуги).</p> <p>Связь с наукой: специалисту по рекламе требуется не только знание естественно-гуманитарных (фундаментальных) дисциплин, непосредственно касающихся его рекламной деятельности, но и умение ориентироваться в той предметной (инженерной) области, на которую направлена его деятельность (техника, технология).</p> <p>Субъект: специалист по рекламе представляет собой профессию, которая востребована во многих областях и сферах деятельности современного общества – экономике, политике, производстве, образовании, здравоохранении, в различных отраслях народного хозяйства и работают в службах и центрах по связям с общественностью, рекламных отделах и службах фирм, предприятий, учреждений и т. д.</p> <p>Объект профессиональной деятельности является все то, что окружает потребителя во внешней макро- и микросреде, все, что полезно для общества и что может быть подвержено рекламе с целью создания высокого имиджа организации (фирмы, личности) и коммерческой пропаганды потребительских свойств товаров и услуг с учетом потребительских предпочтений и интересов.</p> <p>Праксеологический аспект: объединение производственной и социально-экономической сфер деятельности и управления.</p>

Рис. 3. Структура профессиональной деятельности специалистов по рекламе

На основании вышеизложенного, можно сделать следующий вывод, что при подготовке будущих инженеров должны учитываться следующие тенденции:

- научно-техническое развитие становится решающим фактором развития общества;
- инженерная деятельность характеризуется сильной степенью интеграции научного, технического, социального и производственного знания, высокими темпами изменения научной информации применяемой в производственных процессах;
- система подготовки будущих инженеров должна носить междисциплинарный характер и ориентировать студентов не на получение некоторой совокупности знаний, а на овладения методами познания;
- будущий инженер должен овладеть навыками самостоятельной деятельности, уметь свободно ориентироваться в окружающем его информационном пространстве;
- будущий специалист инженерного профиля должен быть ориентирован на творческий характер своей деятельности.

Библиографический список

1. **Большой** энциклопедический словарь [Текст]: В 2. Т. / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1991. – Т. 1. – 863 с.
2. **Васильев, Г. А.** Основы рекламной деятельности [Текст]: учеб. пособие для вузов. / Г. А. Васильев, В. А. Поляков. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 414 с.
3. **Душков, А.** Индустриально-педагогическая психология (труд, организация, управление) [Текст]: учеб. пособие. / А. Душков. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
4. **Инженер-философия-вуз** [Текст] / С. А. Лебедев, В. И. Медведев, О. П. Семенов и др. // Под ред. И. А. Майзеля, А. П. Мозелова, Б. И. Федорова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 128 с.
5. **Корнилов, И. К.** Инновационная деятельность и инженерное искусство. [Текст] / И. К. Корнилов. – М.: Мир книги, 1996. – 196 с.
6. **Корнилов, И. К.** Методологические основы инженерной деятельности. [Текст] / И. К. Корнилов. – М.: МГУП, 1999. – 207 с.
7. **Крыштановская, О. В.** Инженеры [Текст]: Становление и развитие профессиональной группы. / О. В. Крыштановская. – М.: Наука, 1989. – 144 с.
8. **Курлов, А. Б.** Эффективность и качество инженерной подготовки как социальная проблема [Текст]: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. / А. Б. Курлов. –Уфа, 1994. – 37 с.
9. **Мартинкус, В. Й.** Инженерно-творческая деятельность как социологическая проблема [Текст]: дис. ... канд. фил. наук. /В. Й. Мартинкус. – Вильнюс, 1981. – 184 с.
10. **Ракитов, А. И.** Философия компьютерной революции. [Текст] / А. И. Ракитов– М.: Политиздат, 1991. – 287 с.
11. **Сидорук, Р. М.** Инновационная стратегия информатизации геометро-графической подготовку в техническом профессиональном образовании. [Текст] /

Р. М. Сидорук, Л. И. Райкин, О. А. Соснина, В. И. Якунин. / Состояние, проблемы и тенденции развития графической подготовки в высшей школе: сборник трудов Всероссийского совещания заведующих кафедрами графических дисциплин вузов РФ, 20–22 июня 2007г., – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – Т. 1. – 238 с.

12. Система подготовки инженерных кадров в вузе. [Текст] / Рук. авт. коллектива Г. И. Денисенко. – К.: Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1987. – 184 с.

13. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для слушателей фак-ов и ин-ов повышения квалификации, преподавателей вузов и аспирантов. / С. Д. Смирнов. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 316 с.

14. Современный словарь иностранных слов [Текст]: Ок. 20000 слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.

15. Степин, В. С. Философия науки и техники [Текст]: учеб. пособие. / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.

16. Стрюковский, В. И. История и логика развития научно-технической деятельности. [Текст] / В. И. Стрюковский. – М.: Мысль, 1985. – 160 с.

17. Тихонов, А. Н. Национальная система образования России при переходе к информационному обществу. [Текст] / А. Н. Тихонов // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень 1–2 (11–12), 1998. – С. 11–26.

18. Энгельмейер, П. К. Технический итог XIX-го в. [Текст] / П. К. Энгельмейер. – М.: Тип. К. А. Казначеева, 1898. – 107 с.

УДК 37.1

В. А. Мищенко

ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В последние годы во многих отечественных исследованиях по педагогике, социологии и социальной педагогике достаточно часто употребляется понятие «профессиональная мобильность», которое на упрощенном уровне обычно понимается как готовность человека к смене профессии. В исследованиях предлагаются разнообразные толкования самого феномена профессиональной мобильности, что нередко приводит к различному пониманию самого этого явления.

Понятие «профессиональная мобильность» возникло в первой половине XX столетия на Западе в начале как чисто социологическое, а затем и социально-педагогическое. «Мобильность» в целом обычно понимается как «отлаженность, подвижность, способность к быстрому передвижению, действию» [11, с. 813].

Профессиональная мобильность, как специфический социальный феномен, берет свое начало в социальной мобильности, – особом социологическом явлении, проявившемся еще в конце XIX – первой половине XX вв. Оно нашло отражение в работах таких известных авторов, как Э. Дюркгейм, У. Мур, Т. Парсонс, П. А. Сорокин и др.

Необходимость введения терминов «социальная мобильность» и «профессиональная мобильность» в науку во многом была обусловлена теми огромными изменениями в социальной структуре общества, которые явились следствием промышленной революции XIX столетия и целым рядом последовавших за этим глобальных войн и экономических кризисов. Превьющая достаточно стабильная «сословная» система, существовавшая в XIX в. в Европе и, отчасти, даже в США, предполагала, что социальные роли для большинства людей (кроме отдельных исключений), изначально определялись их принадлежностью к той или иной социальной группе. Дети очень часто наследовали профессии своих родителей или, по крайней мере, их социальный статус. Согласно концепции социального пространства, выдвинутой П. А. Сорокиным [12] и его последователем П. Бурдьё [1], культурный, символический, социальный и властный капитал определяют принадлежность человека к определенной социальной группе (страте), выявляя его профессиональную принадлежность, которая выступает стратификационно-статусным признаком.

Однако со второй половины XIX в. ситуация стала заметным образом меняться, что напрямую было связано с качественными изменениями в развитии экономики и связанной с ним трансформацией структуры общества. С одной стороны, появлялись новые профессии, с достаточно высокой оплатой и соответствующим социальным статусом, которыми нередко стали заниматься выходцы из низших слоев населения, проявившие определенные способности и получившие необходимое образование. Таким образом, в наиболее экономически развитых странах постепенно стал проявляться феномен профессиональной мобильности, подразумевавший возможность смены профессии и повышение социальной роли значительного числа людей в зависимости от их личных способностей, а не от происхождения.

С другой стороны, на рост профессиональной мобильности у значительного числа населения во многом повлияли различные негативные социальные явления, сопровождавшие техническую революцию конца XIX–XX вв.: мировые войны и глобальные экономические кризисы. Особенно заметно повлиял на становление профессиональной мобильности как глобального социального явления самый известный из экономических кризисов XX в., – так называемая «Великая депрессия». В начале 30-х гг. сотни тысяч работоспособных и экономически активных людей фактически лишились средств к существованию. В подобной ситуации правительствами ряда ведущих мировых стран (прежде всего США и Германии) были предприняты экс-

траординарные масштабные меры по профессиональному переучиванию безработных, созданию новых рабочих мест по специальностям, наиболее необходимым в тот период для народного хозяйства. Таким образом, рост профессиональной мобильности достаточной части населения явился вынужденной и контролируемой государством мерой по борьбе с экономическими трудностями.

Подобные социально-экономические и социально-политические реалии и нашли свое отражение в ранних работах по изучению социальной и профессиональной мобильности. Так, по мнению П. А. Сорокина [12], социальная мобильность представляет собой изменение индивидом своего социально-пространственного положения в социальной структуре. П. А. Сорокин выделял три основных источника социальной мобильности в обществе: экономический, профессиональный и политический. Эти три переменных описывают положение индивида в системе социальных координат.

Последователь русского эмигранта и бывшего меньшевика, до конца жизни сохранившего социал-демократические убеждения Питирима Сорокина, польский ученый П. Штомпка также обращался, в первую очередь, к социологическим причинам и последствиям социально-профессиональной мобильности. По его мнению, социальная мобильность – эта та сфера, в которой особенно ярко выступают характерные для данного общества стереотипы, предрассудки и дискриминация [13, с. 360]. При этом автором выделялось три формы частичной дискриминации. Первая – барьер для продвижения определенных социальных групп на самые высокие позиции. Вторая – это профессиональная сегрегация – фактические преграды, закрывающие доступ к профессиям, несмотря на официальные разрешения (например, по гендерному признаку). Третья форма – закрытие доступа к каналам мобильности, т. е. своеобразная «селекция» через образование, создание дополнительных социальных институтов для выполнения функции отсева [там же]. Наличие в общественной системе таких форм дискриминации приводит к реализации неуспешных социальных групп за счет поиска альтернативных каналов социальной мобильности, как правило, это социально неодобряемые способы и каналы мобильности.

Схожий «социалистический» подход к рассмотрению профессионально-социальной мобильности, направленный на определенную критику капиталистического общества «неравных» возможностей, продемонстрирован и в работах французского исследователя П. Бурдьё [1], концепцию которого иногда называют ресурсным (в смысле потенциальных ресурсов каждого индивида) подходом. Автор в качестве ресурсов мобильности отдельного человека рассматривается такое понятие, как его «социальный капитал». Подобный капитал включает в себя значительное количество элементов: финансовые ресурсы семьи; культурный потенциал (степень овладения профессиональными знаниями, наличие соответствующего диплома и общий

культурный уровень индивида); потенциальные ресурсы, связанные с принадлежностью к конкретной малой социальной группе (личные связи; степень поддержки, которую может оказать близкое социальное окружение; авторитет семьи в глазах окружающих и т. п.). В общий капитал входят также и личные особенности и способности индивида, но они здесь не доминируют. Весь этот капитал, а также конкретные внешние обстоятельства, по мнению П. Бурдьё, детерминируют успешную или неуспешную профессиональную карьеру человека и уровень его социально-профессиональной мобильности.

Современное понятие «профессиональная мобильность» получило иную направленность. Оно достаточно ёмкое и неоднозначное.

Профессиональная мобильность, как целостное явление, имеет сложную структуру и может рассматриваться с позиций социологии, психологии и педагогики. С точки зрения социологии профессиональную мобильность можно представить как форму социальной мобильности, проявляющуюся в смене индивидами или социальными группами своего места и роли в системе общественного производства [8, с. 7]. Другое чисто социологическое определение этого явления было предложено Н. В. Сидоровой. По ее мнению профессиональная мобильность – это постоянно оцениваемые как самим индивидом, так и его окружением функционально-статусные перемещения в пространстве профессиональной иерархии [10].

В свою очередь, в психологии, по мнению С. В. Нужновой, «профессиональная мобильность» определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [7, с. 1]. Впрочем, здесь автор в значительной степени копирует определение профессиональной мобильности, имеющееся в Педагогическом словаре, выпущенном в СССР в 1980 г. [9, с. 467]. Представляется очевидным, что в наши дни подобное определение явно устарело, оно носит слишком узкий характер и отражает тенденции в обществе в условиях командно-административного управления экономикой и, в частности, государственного распределения кадровых ресурсов.

И, наконец, в педагогическом аспекте профессиональную мобильность можно рассматривать как специализированную психолого-педагогическую подготовку учащихся в период их обучения в профессиональных образовательных учреждениях к возможной смене профессий или специальностей внутри одной профессии в процессе будущей трудовой деятельности.

Таким образом, можно сделать выводы о дуалистическом характере понятия «профессиональная мобильность»: с позиций социологии и педагогики – это, в первую очередь, процесс. В свою очередь, с точки зрения психологии профессиональная мобильность рассматривается, главным образом, как качество личности. Причем это качество в определенной степени при-

сущее различным лицам в разной степени изначально, и, в тоже время, оно может быть сформировано в процессе социализации.

Трактовка профессиональной мобильности как целостного многоаспектного феномена у различных авторов дана по-разному. Одно из наиболее общих подобных определений представлено в докторской диссертации Ю. И. Калиновского [5]. По мнению автора, социально-профессиональная мобильность – это интегративное качество личности, определяющее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной, профессиональной среде под влиянием меняющихся природных, культурных, социальных ситуаций и обстоятельств ее деятельности [5, с. 21]. На наш взгляд, подобное определение достаточно полное, однако носит слишком общий характер. Кроме того, здесь отсутствует указание на такой важный элемент профессиональной мобильности, как воздействие на ее формирование направленных внешних факторов, прежде всего соответствующей профессиональной и психологической подготовки.

Иное целостное определение профессиональной мобильности, которое, как считает автор, должно комплексно отражать все аспекты этого феномена, предложено Л. Н. Горюновой. Она полагает, что это понятие включает в себя триединый комплекс следующих составляющих:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;

- деятельность человека, детерминированная меняющимися среду событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;

- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [3, с. 116].

Подобное определение охватывает почти все аспекты профессиональной мобильности, однако оно ближе все-таки не к определению понятия как такового, а, скорее к анализу содержания этого понятия.

Существуют и более компактные определения профессиональной мобильности. Одно из самых кратких из них принадлежит Н. М. Зверевой. Оно звучит следующим образом: профессиональная мобильность – это «способность и готовность человека к смене трудовой деятельности» [4, с. 59]. Здесь наблюдается противоположная по сравнению с определением Л. Н. Горюновой картина: определение в силу своей краткости не раскрывает сущность самого феномена, а лишь приблизительно описывает его.

Таким образом, можно сделать вывод, что явление профессиональной мобильности до сих пор не имеет в отечественной научной литературе общепризнанного устойчивого определения. Каждый из предлагаемых его вариантов отражает, в первую очередь такие его аспекты, которые,

прежде всего, интересуют того или иного автора и отражают тематику его исследований.

Применительно к настоящей работе можно предложить следующую формулировку подобного определения. ***Профессиональная мобильность – это качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии и обусловленное личными способностями, внешними условиями жизни и его социализацией, включая направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах.*** Подобное определение достаточно кратко и, в то же время отражает все факторы, влияющие на формирование профессиональной мобильности у отдельных лиц.

В завершение анализа понятия «профессиональная мобильность» необходимо кратко остановиться еще на двух важных социологических и юридических и, отчасти, даже психологических понятиях, которые могут часто использоваться. Это достаточно близкие и, вместе с тем, разные понятия – «профессия» и «специальность». Под «профессией» в наиболее целостном значении этого социально-психологического феномена в настоящей работе будет пониматься «деятельность ... посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию ... и признается за профессию личным самосознанием данного лица» [6, с. 161]. В свою очередь, специальность, - понятие очень близкое, но более узкое, «более конкретная область приложения своих сил» [2, с. 16]. В отношении понятий профессия и специальность можно привести следующие, закрепленные на юридическом уровне примеры:

- профессия – психолог, специальность – социальный психолог;
- профессия – радиоинженер, специальности – конструктор радиотехнической аппаратуры, инженер-технолог по производству радиоэлектронных устройств и т. п.

При исследовании явления профессиональной мобильности различие между профессией и специальностью необходимо учитывать, рассматривая возможные изменения выпускником образовательного учреждения своей специальности в рамках одной профессии, что является проявлением одной из форм профессиональной мобильности. В некоторых работах подобное явление именуется мобильностью внутри одной профессии, мобильностью в едином профессиональном поле и т. п. Мы полагаем, что более уместным будет использование частного понятия «внутрипрофессиональная мобильность», подразумевающую возможность и готовность к смене специальностей внутри одной профессии. Внутрипрофессиональная мобильность, с одной стороны, является частным случаем профессиональной мобильности в целом. С другой стороны, она обладает, по сравнению с последней, некими особыми и весьма важными качественными отличиями, что связано с воз-

возможностями при получении учащимися только одной профессии сформировать у них высокую внутрипрофессиональную мобильность.

Библиографический список

1. **Бурдые, П.** Социология политики. Сост. Н. А. Шматко. [Текст] / П. Бурдые. – М., 1993. – 336 с.
2. **Вачков, И. В.** Введение в профессию «психолог». [Текст] / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М.: – Воронеж, 2002. – 464 с.
3. **Горюнова, Л. В.** Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. [Текст] / Л. В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 137 с.
4. **Зверева, Н. М. и др.** Подготовка выпускника с социальной и профессиональной мобильности. [Текст] / Н. М. Зверева и др. // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 54–59.
5. **Калиновский, Ю. И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андролога в контексте социокультурной образовательной политики региона. [Текст] / Ю. И. Калиновский. дисс на соиск. уч. степ. д.п.н. – СПб., 1999.
6. **Климов, Е. А.** История психологии труда в России. [Текст] / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – М.: 1992. – 256 с.
7. **Нужнова, С. В.** Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. (<http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>).
8. **Отчет** по научно-исследовательскому проекту: «Проведение исследования и разработка предложений по повышению профессиональной мобильности на рынке труда». ГОУ ВПО «Югорский государственный университет». – Ханты-Мансийск, 2007. – 101 с.
9. **Педагогический словарь.** [Текст] – М., АПН, 1980. – Т. 1. – 774 с.
10. **Сидорова, Н. В.** Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи [Текст]: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. к.соц.н. – Иркутск, 2006.
11. **Современный словарь иностранных слов.** [Текст] – М., 1993. – 1024 с.
12. **Сорокин, П. А.** Человек. Цивилизация. Общество. [Текст] / П. А. Сорокин. – М., 1992. – 476 с.
13. **Штомпка, П.** Социология. Анализ современного общества. Пер. с польск. С. М. Червонной. [Текст] / П. Штомпка. – М., 2005. – 664 с.

Е. М. Тимофеева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К НЕПРЕРЫВНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предмет научного исследования для своего изучения требует определения исходных позиций. В качестве таких оснований в настоящем исследовании выступают следующие категории: «деятельность», «деятельностный подход», «исследовательская деятельность», «непрерывная учебно-исследовательская деятельность». Раскроем каждую из них.

Категория деятельности, достаточно полно представлена на различных уровнях научного знания. Так, философы (И. Т. Фролов и др.) определяют деятельность как специфически человеческий способ отношения к миру; процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу. В этом процессе сам человек становится деятельным субъектом, а объекты природы, которые он осваивает – объектами деятельности. В. С. Швырев [1] предлагает рассматривать деятельность как форму активности и суть деятельностного подхода, по его мнению, заключается в анализе специфических для человека форм преобразования наличной действительности. Существо деятельности, подчеркивает В. С. Швырев, состоит в выявлении определенного типа отношения к миру, типа бытия в мире. Кроме того, по обоснованному мнению другого ученого – Э. Г. Юдина [2], деятельность определяется исторически выработанными социокультурными программами. Их наличие свидетельствует о переходе от поведения как системы действий, обусловленной биологическими предпосылками, к деятельности как специфически человеческой форме активного отношения к миру с целью изменения и преобразования его на основе освоения и развития имеющихся форм культуры.

Разрабатывая категорию деятельности, А. Л. Никифоров раскрывает и ее основные черты: целенаправленность, продуманность, структурность, безличность (деятельность не зависит от того, кто именно ее совершает), результативность, рациональность или нерациональность. В своих исследованиях А. Л. Никифоров достаточно полно разграничивает понятия «деятельность» и «поведение». Последнее он определяет как активность человека особого рода, характеризующуюся отсутствием определенных целей, структуры, рассудочности, специально созданной схемы действий, ситуативностью, носит личностный характер, то есть, поведение специфично для каждого индивида. Вместе с тем, автор справедливо отмечает тесное переплетение деятельности и поведения, их неразрывность.

Следует добавить, что категория деятельности в философии начала рассматриваться с XVIII в. в немецкой классической философии. В работах советских философов она изучается примерно с 60-х годов XX в. по мере исследований проблемы человека, личности и общества (И. Т. Касавин, В. Ж. Келле и др.) [3]. В настоящее время категория деятельности продолжает использоваться в качестве одного из принципов познания каких-либо явлений общественной и человеческой жизни (Н. С. Злобин), в качестве предмета исследования (В. С. Швырев, Л. Николов [4], М. С. Каган) [5], в качестве условия развития личности и общества, как особая философская категория (Ю. К. Плетников) и др.

Необходимым в рассмотрении категории деятельности является вопрос о ее видах. Согласно М. С. Кагану [5], различные виды деятельности определяются различными формами, которые принимают три основных элемента деятельности – субъект, объект и активность субъекта. Отсюда автор выделяет три основных вида деятельности: преобразовательная, познавательная и ценностно-ориентационная. Каждый из видов в свою очередь подразделяется на подгруппы:

- (по характеру объекта) – деятельность, направленная на природный предмет; деятельность, направленная на социальный предмет (социальный институт, учреждение, отношение); деятельность, направленная на другого человека; деятельность, направленная на самого человека;

- (по субъекту) – индивидуальная, групповая, социальная;

- производственная деятельность и деятельность потребления.

Свои типы выделяет Л. Николов [4], используя в качестве признаков классификации следующее: способ опосредования, атрибутивный статус элементов деятельности; субстрат элементов деятельности; форма жизненной активности. Обобщенными видами деятельности, по мнению Н. К. Плетникова, являются практическая и духовная, каждая из которых является относительно самостоятельной системой и представлена своими подвидами. Например, духовная деятельность имеет три основные формы: познавательную, прогностическую и ценностно-ориентировочную. Практическая деятельность в свою очередь подразделяется на две основные формы – материальное производство (преобразование природы) и социальные преобразования (преобразование общества). Несмотря на наличие различных классификаций видов деятельности, все они сочетаются между собой, дополняют друг друга. Существуют и другие классификации, обусловленные объективно существующими факторами.

Подытоживая рассмотрение категории деятельности на философском уровне, отметим, что деятельностный подход предполагает, согласно В. Н. Согаатовскому, описание, объяснение и проектирование различных предметов с позиции категории деятельности. Именно в этом контексте предполагается рассматривать и феномен готовности студентов к непрерыв-

ной учебно-исследовательской деятельности, как одной из составляющих познавательной и ценностно-ориентировочной деятельности (по классификации Кагана) или в качестве формы духовно-преобразовательной деятельности (по классификации Н. К. Плетникова).

Философский уровень раскрытия категории деятельности выступает фундаментом ее исследования на конкретных научных уровнях, в частности, психологическом и педагогическом. В психологической науке деятельность рассматривается как функция индивида в процессе его взаимодействия со средой (И. Т. Фролов); как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которой живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности (Е. С. Рапацевич) [6]; способность к действию (Д. Жулия); деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъектов в предметной действительности (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Л. А. Карпенко) [7].

В разработку проблемы деятельности существенный вклад внесли М. Я. Басов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др. Так, А. Н. Леонтьев [8] обозначает деятельность как молярную единицу индивидуального бытия человека, осуществляющую то или иное его жизненное отношение. При этом деятельность является целостной системой, обладающей многоуровневой организацией и состоящей из потребностей, мотивов, целей, средств и способов ее воплощения; психолого-физиологической функцией. Для психологов деятельность выступает, с одной стороны, как процесс, в котором порождается психологическое отражение мира в голове человека, т. е. происходит переход отражаемого в психическое отражение, а с другой стороны, как процесс, который самоуправляется психическим отражением.

Выделялись и исследовались особенные черты деятельности: системность, структурность, опредмечивание (активное преобразование субъектом реального мира) и распредмечивание (изменение самого субъекта за счет «присвоения» предметов мира); сознательный характер, предметность и субъективность, социальность, опосредованный и продуктивный характер.

Была определена и сущность единиц деятельности: потребностей, куда и к которым она стремится; действий, из которых она состоит и которые стремятся к сознательной цели; способа осуществления действий, т. е. операций соотносимых с условиями деятельности; продукта деятельности, проявляющегося в преобразовании реального мира и самого человека.

Предметом психологии выступают и различные виды деятельности: трудовая, учебно-познавательная, игровая и др. (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.).

Основы теории деятельности, заложенные в начале 20-х годов XX в., продолжают сохраняться и сегодня, развиваться в различных направлениях.

Специфика психологического раскрытия категории деятельности отразилась и на понимании сущности деятельностного подхода к исследованию предметов и явлений психики. В этом контексте деятельностный подход рассматривается, во-первых, как принцип изучения психики, в основу которого положена категория предметной деятельности, во-вторых, как теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психических отражений в процессах деятельности индивидов. При этом осуществлялся анализ преобразований психического отображения в процессе деятельности в ее филогенетическом, историческом, онтогенетическом и функциональном развитии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев [8] и др.).

Исходя из сущности деятельности были сформулированы и его основные принципы: развития и историзма, предметности, активности, интериоризации-экстериоризации как механизмов усвоения социального опыта; единства строения внешней и внутренней деятельности; системного анализа психики; зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности.

В рамках деятельностного подхода определены критерии возникновения психики в филогенезе, разработано представление о ведущей деятельности в развитии психики; о структуре деятельности; об уподоблении как механизме формирования образа; о мотивах и их иерархии; личностных смыслах и др.

В последнее время были систематизированы накопленные теоретические знания о деятельностном подходе. Е. С. Рапацевич [6] определяет деятельностный подход в психологии как совокупность теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их развитие и формирование изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта; как особые формы этой деятельности, производные от внешнепрактических ее форм.

Выделяют и другие, помимо названных, направления исследований в контексте деятельности: теория периодизации психического развития в онтогенезе (Д. Б. Эльконин); теория развития (В. В. Давыдов); теория перцептивных действий (А. В. Запорожец); функционально-генетические исследования (Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, А. Н. Смирнов и др.); роль деятельности в развитии и коррекции распада высших психических функций (А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник). Другие авторы, в частности, В. В. Юрчук, считают, что деятельностный подход используется как метод изучения психических про-

цессов, в фундамент которого положена мультимодельная категория предметной деятельности; как теории, входящей в контекст психологической науки. Несмотря на своеобразную форму изложения, по своей сути определение деятельностного подхода этого автора не отличается от предыдущих.

В педагогической науке деятельностный подход предполагает в первую очередь развитие категории педагогической деятельности как разновидности профессиональной, выявление особенностей, отличающих ее от других видов деятельности, тенденции развития в теории и практике. Следует отметить, что к настоящему времени проблема педагогической деятельности продолжает разрабатываться достаточно активно. Этот факт объясняется объективными социально-экономическими процессами, протекающими в России в конце XX – начале XXI в. Существенные изменения в материальном производстве повлекли за собой необходимость изменений и в общественном сознании, выработке новых ценностных ориентаций, подготовки подрастающего поколения к участию в процессе дальнейшего устойчивого развития государства и общества. Последнее, в свою очередь, влечет за собой необходимость переподготовки специалистов не только для отраслей народно-хозяйственного комплекса, но и в непромышленной сфере, в первую очередь сфере образования.

Педагоги-профессионалы сегодня должны решать сложные задачи формирования гражданина и патриота страны со сформировавшейся культурой отношения к Родине, другим людям, природе, к себе; способного вывести страну на новый виток прогресса. Нельзя не отметить, что проблемы педагогической деятельности, труда педагога, его отдельные аспекты всегда интересовали мыслителей прошлого и настоящего, не перестанут быть актуальными и в будущем.

В связи с этим необходимо назвать имена Платона, возвысившего должность учителя на уровень самой высокой должности в государстве; Аристотеля – одного из выдающихся мыслителей-педагогов своего времени; позднее – педагогов-классиков (Я. К. Каменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и др.). Все они отмечали значительную роль учителя, его деятельности в существовании и развитии любого общества и государства. И сейчас актуальны слова И. Г. Песталоцци о том, что «несомненно одно, в чем мы нуждаемся, так это в хороших учителях ...», в их педагогической деятельности, в эффективных ее результатах.

В последнее время педагогическая деятельность, как педагогическая проблема представлена различными своими аспектами: профессионально-педагогической культурой (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, и др.) [9]; педагогическим творчеством (В. А. Кан-Калик [10], Н. Д. Никандров [11], В. И. Загвязинский [12] и др.); личностными качествами учителя (Е. И. Рогов [13] и др.); особенностями профессионального самоопределения (Е. А. Климов) [14] и др.

В контексте нашего исследования существенными является вопрос о функциях и видах педагогической деятельности. Отдельные стороны этой проблемы достаточно полно представлены в научной литературе, в частности: структура и функции педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, А. А. Реан и др.); виды, например, преподавание и воспитательная работа (Н. И. Болдырев, Н. Е. Щуркова, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев [15] и др.); педагогическое общение (В. А. Кан-Калик, А. Б. Добрович, С. Н. Батракова, Е. Н. Ильин [16] и др.). Необходимым для настоящего исследования является и вопрос подготовки преподавателя, формирующей готовность студентов к непрерывной учебно-исследовательской деятельности в системе высшего образования. В связи с этим определенный интерес представляют работы, отражающие особенности психологии и педагогики высшего образования (С. Д. Смирнов [17], Л. М. Фридман [18] и др.); специфику профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков [19] и др.); профессиональную адаптацию (Л. И. Рувинский); овладение педагогическим мастерством (И. А. Зязюн [20]) и др.

Подытоживая, отметим, что сегодня под педагогической деятельностью понимается вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, развитие обучающихся (А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева и др.) [21]; особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) [9]; сущность педагогической деятельности отражает отношение «преподавание – учение» (П. И. Пидкасистый). Наконец, в специальных словарях последних лет педагогическая деятельность определяется как особый вид общественно-политической деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающих поколений к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими ценностями (В. А. Мижериков, Е. С. Рапацевич [6]).

В качестве основных структурных компонентов выделены следующие: знание тенденций общественного развития; основные требования к человеку; научные знания, умения, навыки; основы социального опыта в различных областях, передаваемых от поколения к поколению; собственно педагогические знания и умения, опыт воспитания, педагогическое мастерство, интуиция; высокая общая и педагогическая культура (там же). Различают структуру педагогической деятельности и по основным ее функциям: конструктивной, организационной и коммуникативной (Н. К. Кузьмина); общетрудовой (конструктивной, организационной, исследовательской), информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной (А. И. Щербаков).

В соответствии с предметом настоящего исследования, считаем необходимым подчеркнуть, что формирование готовности студентов к каким-либо видам деятельности является одной из важнейших функций преподавательской деятельности в вузе. Одним из таких видов выступает непрерывная учебно-исследовательская деятельность будущего специалиста. Раскроем ее сущность. Так, в словаре С. И. Ожегова термин «исследовать» означает осматривать для выяснения, изучения чего-либо; подвергнуть научному изучению. В переводе с английского (research) – это означает: заниматься исследованием, исследование, изучение, изыскание, исследовательская работа (В. К. Мюллер). Его мнение разделяет и Д. Ж. Гринелл, определяя исследовательскую деятельность как: научный поиск, исследование, испытание, проба; тщательное, систематическое научное изучение, проводимое в конкретной области знания.

Ученые, занимающиеся проблемой исследования как такового, раскрывают сущность исследовательской деятельности в зависимости от сферы ее осуществления. Так, И. Н. Кузнецов под научным исследованием вообще понимает целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде понятий, законов, теорий. По мнению автора, научное исследование отличается осознанностью, целенаправленностью, поиском нового, неизвестного; систематичностью, строгой доказательностью, последовательным обоснованием сделанных обобщений и выводов. Основными средствами, отмечает И. Н. Кузнецов, являются: совокупность научных методов; совокупность понятий, строго определенных терминов, связанных между собой и образующих характерный язык науки. Как особый вид деятельности характеризует исследование Н. Г. Алексеев [22], подчеркивая, что эта деятельность задается определенными нормами, это особая, выделенная из других видов деятельность, исследовательская деятельность. А. В. Леонтович обоснованно отграничивает исследование от проектирования, конструирования и организации, подчеркивая деликатный ее характер по отношению к объекту, где главная цель – установление истины.

Приведем еще одну позицию, сущность которой раскрывается в Российской педагогической энциклопедии. Исследование в педагогике представляет собой процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах. Педагогическое исследование основывается на фактах, допускающих их эмпирическую проверку, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов, опирается на разработанную теорию, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы которых можно однозначно истолковывать и использовать в научно-практической деятельности. Обь-

ектом педагогического исследования являются педагогические системы, явления, процессы (воспитание, обучение, развитие, формирование личности, коллектива); предметом – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, в которой вычленяется проблема, требующая решения.

Ряд авторов справедливо разграничивают исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность. Так, А. С. Обухов видит учебно-исследовательскую деятельность в качестве одного из средств обучения и воспитания учащейся молодежи, средство личностного развития и формирования мировоззрения через сотрудничество преподавателя и обучающегося. Его мнение разделяет и М. В. Степанова, понимая под учебно-исследовательской деятельностью обучающихся процесс решения ими научных и личностных проблем, имеющего своей целью построение субъективно нового знания. При этом учебное исследование сохраняет логику исследования научного, но отличается от него тем, что не открывает объективно новых для человечества знаний. Что касается исследовательской деятельности студентов вузов, то и она, по мнению многих ученых (В. В. Краевский, Е. В. Бережнова и др.), является учебно-исследовательской, направлена на изучение новых для студентов, но уже открытых наукой, явлений, процессов, объектов; включение студентов в процесс научного познания, осуществляемого научным руководителем, творческим коллективом или группой.

Таким образом, независимо от сферы деятельности, в которой ведется то или иное исследование, оно связано прежде всего с процессом познания, изучением неизвестного с целью получения о нем нового знания, способствующего дальнейшему преобразованию реальной действительности, совершенствованию человека и общества, их устойчивому развитию в перспективе. В связи с чем возникает необходимость в специально организованной подготовке человека к исследовательской деятельности. Возможности для этого присутствуют во всех возрастных группах людей. Особое место в процессе такой подготовки отводится высшей школе, готовящей специалистов для различных отраслей хозяйства и социальной сферы, эффективность функционирования которых в свою очередь зависит не только от усвоенных специальных знаний и умений, но и от того, на каком уровне осуществляется профессиональная деятельность: репродуктивном или творческом. Последнее определяется степенью овладения будущими специалистами исследовательскими знаниями и способами деятельности

Очевидно, что одной из составляющих профессиональной деятельности будущих специалистов выступает исследовательская деятельность. Необходимым ее признаком является непрерывность протекания. В словаре синонимов русского языка «непрерывный» отождествляется с термином «постоянный», «продолжающийся все время», «не прекращающийся». В философии непрерывность понимается как неразрывная связь в бытии

или переход в становлении. Философско-педагогическая концепция термин «непрерывный» обозначает как: «охватывающий всю жизнь», «непрекращающийся», «продолжающийся», «пожизненный», «дальнейший». Очевидно, что непрерывность – один из важнейших показателей времени, атрибутивного свойства материи, требует ее учета в процессе рассмотрения каких-либо предметов и явлений действительности. Следует отметить, что принцип непрерывности и преемственности процесса образования заложен в федеральном законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»(1996), поэтому и организация учебно-исследовательской деятельности студентов должна руководствоваться этим требованием.

Все изложенное позволяет сформулировать *рабочее определение понятия «непрерывная учебно-исследовательская деятельность студентов», под которой мы понимаем неразрывный процесс изучения студентами новых объектов и явлений реальной действительности, связанных с избранной профессией, с целью получения новых знаний о них и определения перспектив дальнейшего развития профессиональной деятельности.* В соответствии с общими признаками исследовательской деятельности, рассматриваемый вид деятельности студентов включает в себя мотивационно-целевой, операционально-действенный и результативный компоненты (В. Д. Шадриков) [19], содержанием которых является содержание либо методологической, либо процедурной частей. Методологическая часть включает в себя определение проблемы, объекта, предмета исследования, уточнение терминологии, формулировку задач, гипотез; процедурная – составление плана исследования, определение методов и средств сбора эмпирического материала, способов обработки (И. Н. Кузнецов; А. М. Коршунов [23]). Кроме того, на ступени высшего образования непрерывность исследовательской деятельности студентов проявляется в неразрывности этапов ее осуществления, начиная с первого курса и продолжая в рамках профессиональной деятельности.

Таким образом, накопленный к настоящему времени теоретический и практический опыт позволяет определить исходные основания исследования проблемы формирования готовности студентов к непрерывной учебно-исследовательской деятельности, выявить условия, которые будут способствовать эффективному протеканию этого процесса.

Библиографический список

1. **Швырев, В. С.** Научное познание как деятельность [Текст] / В. С. Швырев. – М.: Политиздат, 1984. – 232 с.
2. **Юдин, Э. Г.** Системный подход и природа действительности [Текст] / Э. Г. Юдин. – М., 1978. – 392 с.
3. **Деятельность:** теория, методология, проблемы, сборник [Текст] / Сост. И. Т. Касавин – М.: Политиздат, 1990.– 365 с.

4. **Николов, Л.** Структура человеческой деятельности [Текст] / Л. Николов – М., 1984. – 176 с.
5. **Каган, М. С.** Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган – М., 1974. – 328 с.
6. **Рапацевич, Е. С.** Современный педагогический словарь / Е. С. Рапацевич – М., 2001. – 928 с.
7. **Петровский, А. В.** История и теория психологии [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. Т. 1. – 416 с.
8. **Леонтьев, А. Н.** Общее понятие о деятельности [Текст] / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5–20.
9. **Сластенин, В. А.** Педагогика: учеб. пособие [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с. – (Высш. образование).
10. **Кан-Калик, В. А.** Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров – М., 1987. – 159 с.
11. **Никандров, Н. Д.** Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
12. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987 – 160 с.
13. **Рогов, Е. Н.** Психология общения [Текст] / Е. Н. Рогов. – М., 2000. – 336 с.
14. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. – 278 с.
15. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М., Прометей, 1993. – 512 с.
16. **Ильин, Е. П.** Мотивы и мотивация [Текст] / Е. П. Ильин. – М., 2002. – 512 с.
17. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов – М., Аспект пресс, 1995. – 271 с.
18. **Фридман, Л. М.** Психологический словарь-справочник [Текст] / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина – М., 1991. – 280 с.
19. **Шадриков, В. Д.** Деятельности и способности [Текст] / В. Д. Шадриков – ISBN.5-8599-8377-3 – М.: Изд.Корпорац. «Логос», 1994. – 320 с.
20. **Основы педагогического мастерства** [Текст] / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
21. **Роботова, А. С.** Введение в педагогическую деятельность [Текст] / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева – М., 2000. – 208 с.
22. **Алексеев, Н. Г.** О целях обучения школьников к исследовательской деятельности [Текст] // Сб. методических материалов / Н. Г. Алексеев – М., 2000. – 5 с.
23. **Коршунов, А. М.** Познание и деятельность [Текст] / А. М. Коршунов – М., 1984. – 133 с.

В. А. Овчинников

РУБЕЖНЫЙ КОНТРОЛЬ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

В современных условиях Россия испытывает острый недостаток в высококвалифицированных кадрах. В какой-то степени этот пробел помогает устранить система высшего профессионального образования. Но при всей многочисленности высших учебных заведений, количество, а главное качество выпускаемых специалистов из их стен, оставляет желать лучшего. Не избежали этого недостатка и высшие образовательные учреждения МВД России.

Ведь качество профессиональной подготовленности и эффективность работы сотрудников органов внутренних дел (ОВД) во многом определяется системой многолетней профессионально-прикладной физической подготовки, осуществляемой в высших образовательных учреждениях МВД России.

Б. Ф. Грызлов, еще в 2001 г. отмечал, что: «Продолжающееся реформирование системы МВД России предполагает коренное улучшение деятельности органов внутренних дел за счет приведения профессиональной подготовки сотрудников милиции в соответствие с требованиями Российских и международных стандартов». Поэтому так важно в высших образовательных учреждениях МВД России систематизировать учебный материал по дисциплине «Физическая подготовка», выделить главные ее составляющие и привести в соответствие с действующей многоступенчатой системой подготовки специалистов ОВД. Решение данной проблемы в определенной степени может зависеть от совершенствования системы педагогического контроля, как наиболее значимого фактора управления учебно-тренировочным процессом [1; 3; 6].

В этой связи цель нашей работы состояла в исследовании успеваемости курсантов по дисциплине «Физическая подготовка» в Волгоградской академии МВД России (ВА МВД России), которая является ведущим учебным заведением в системе профессиональной подготовке кадров МВД России. Нами был проведен анализ уровня физической и технической подготовленности курсантов в период с 2001 г. по трем специальностям очной формы обучения.

В настоящее время в структуре дисциплины «Физическая подготовка» условно можно выделить четыре раздела: теория и методика физического воспитания, общая физическая подготовка, специальная физическая подго-

товка, боевые приемы борьбы. В практике физического воспитания выделяют пять видов педагогического контроля: предварительный, оперативный, текущий, этапный, итоговый [2; 5; 8]. Нас интересовал этапный (рубежный) контроль, посредством которого, как правило, оценивают степень освоения достаточно больших разделов учебного материала. Он в большей степени позволяет оценить накопленный тренировочный эффект после нескольких микроциклов, которые в свою очередь объединены в мезоциклы и задают этапность развития двигательных способностей.

Нами были проанализированы данные рубежного контроля по физической подготовке за период с 2001 по 2007 г. на трех факультетах ВА МВД России. Дата начала анализа была обусловлена тем, что специальность «Правоохранительная деятельность» создана Приказом Министерства образования Российской Федерации № 155 от 18.01.2001 г. [4].

Оценки на факультете следователей (следственный факультет), факультете подготовки работников служб криминальной милиции (оперативный факультет) и факультете подготовки экспертов-криминалистов (экспертный факультет) – выставлялись за физическую и техническую подготовленность курсантов. Оценка за физическую подготовленность включала в себя среднеарифметическое значение оценок, полученных курсантом за выполнение (мужчины) – десяти, (женщины) – восьми контрольных упражнений. Оценка за техническую подготовленность – среднеарифметическое значение оценок, полученных курсантами за выполнение от трех до шести контрольных заданий по боевым приемам борьбы, в зависимости от года и пола обучаемых. Для сравнительного анализа нами были взяты данные с периодичностью в два года: 2001-02, 2003-04, 2006-07 учебные года. Оценка физической подготовленности осуществлялась в ноябре учебного года, техническая подготовленность в апреле. Результаты рубежного контроля по физической подготовленности курсантов факультетов представлены в табл. 1 и рис. 1. Результаты рубежного контроля по технической подготовленности факультетов представлены в табл. 2 и рис. 2.

Таблица 1

Результаты физической подготовленности курсантов

Год	Кол-во курсантов	«5»%	«4»%	«3»%	«2»%	Средний балл	Неатт.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Факультет следователей								
2001	1230	196 15,9	467 37,9	337 27,3	128 10,4	3,3	102	8,3
2003	1090	190 17,4	232 21,2	215 19,7	385 35,3	3,0	68	6,2
2006	937	170 18,1	184 19,6	255 27,2	193 20,6	2,9	135	14,4

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Факультет подготовки работников служб криминальной милиции								
2001	368	44 12,0	126 34,2	117 31,8	44 12,0	3,2	37	10,1
2003	371	59 15,9	92 24,8	96 25,9	101 27,2	3,1	23	6,2
2006	283	48 17,0	61 21,6	84 29,7	65 23,0	3,1	25	8,8
Факультет подготовки экспертов-криминалистов								
2001	388	28 7,2	133 34,2	158 40,7	53 13,6	3,2	16	4,1
2003	318	30 9,4	105 33,0	79 24,8	87 27,3	3,1	17	5,3
2006	347	26 7,5	100 28,8	123 35,4	71 20,5	3,0	27	7,8

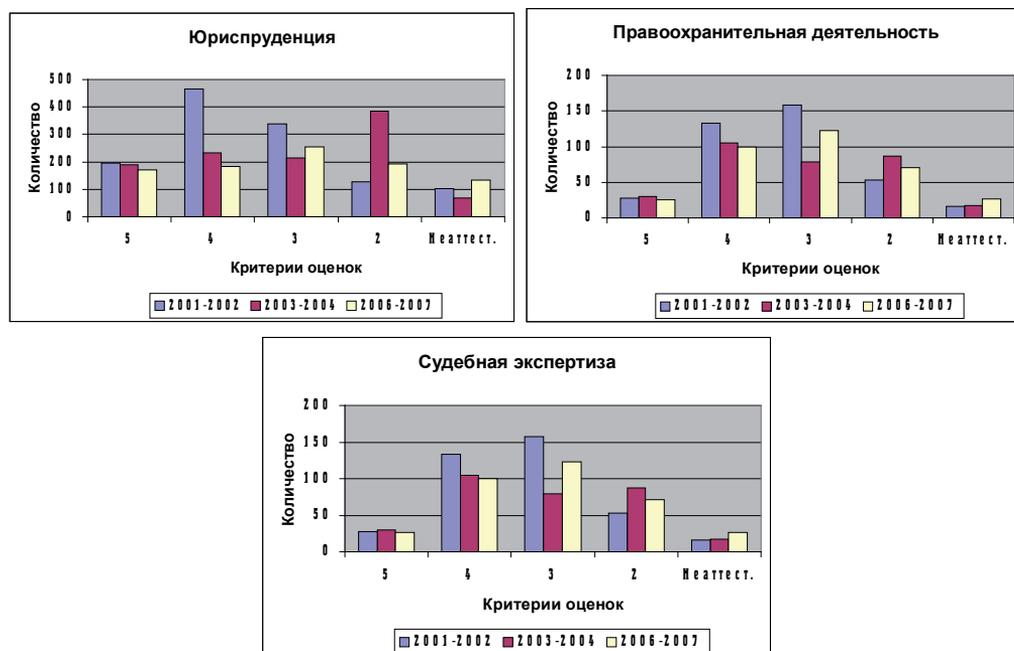


рис. 1. Результаты рубежного контроля по физической подготовленности курсантов факультетов.

Таблица 2

Результаты технической подготовленности курсантов

Год	Кол-во курсантов	«5»%	«4»%	«3»%	«2»%	Средний балл	Неатт.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Факультет следователей								
2002	1207	327 27,1	383 31,7	240 19,9	151 12,5	3,5	106	8,8
2004	1058	154 14,6	301 28,4	331 31,3	155 14,7	3,1	117	11,1
2007	933	98 10,5	285 30,5	300 32,1	126 13,5	3,0	124	13,3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Факультет подготовки работников служб криминальной милиции								
2002	372	36 9,6	163 44,2	138 37,0	24 6,5	3,5	11	3,0
2004	365	63 17,3	116 31,8	116 31,8	40 10,1	3,3	30	8,2
2007	277	36 13,0	82 29,6	89 32,1	30 10,8	3,1	37	13,3
Факультет подготовки экспертов-криминалистов								
2002	395	27 6,8	104 26,3	161 40,8	82 20,8	3,0	21	5,3
2004	311	25 8,0	132 42,1	94 30,0	34 11,0	3,2	26	8,4
2007	363	24 6,6	125 34,4	148 40,8	46 12,7	3,2	20	5,5

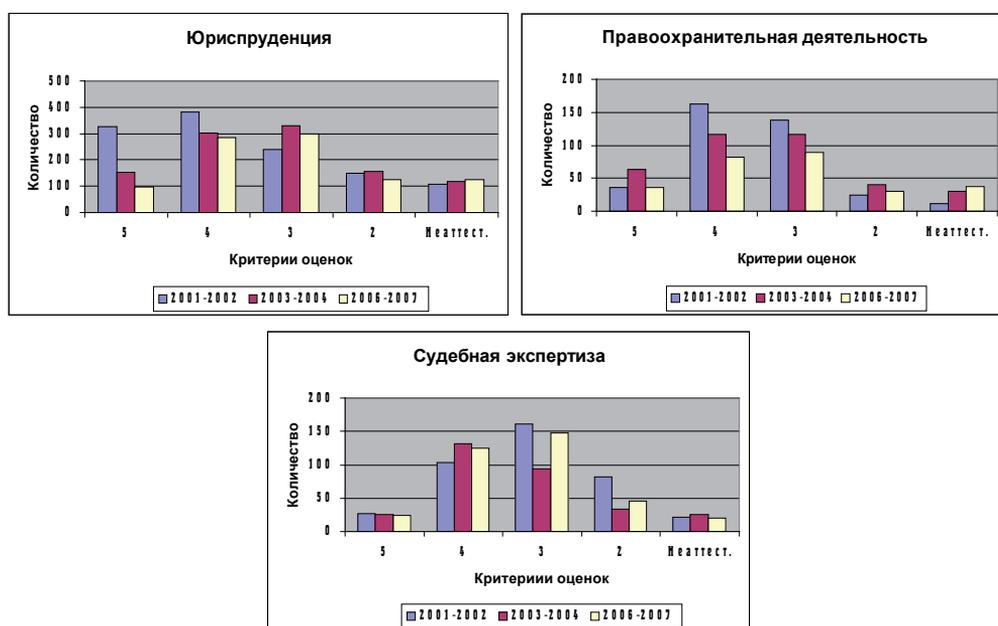


Рис. 2. Результаты рубежного контроля по технической подготовленности курсантов факультетов.

Опираясь на данные рубежного контроля можно сказать, что за период с 2001 по 2006 гг. на всех факультетах произошло значительное уменьшение количества обучаемых. На следственном факультете – на 24%, на оперативном факультете – 28% и на экспертном факультете – на 10,5%. Хотя в стране проблема преступности довольно актуальна, на лицо уменьшение государственного заказа на специалистов данного профиля, что проявляется в общем снижении количества бюджетных мест на указанные специальности. Данный процесс происходит в рамках реализации концепции развития МВД, предусматривающей сокращение численности личного состава по системе МВД до 2010 г. ежегодно на 1200 человек. Плавность снижения численности личного состава на экспертном факультете помимо сохране-

ния общих тенденций снижения, связана с увеличением набора на данную специальность иностранных курсантов. Это курсанты из ближнего зарубежья: Азербайджана, Белоруссии, Казахстана, Молдовы, Таджикистана, Узбекистана.

Год от года средний балл за физическую и техническую подготовленность неуклонно снижается. Хотя количество курсантов подготовленных физически отлично и сумевших сдать контрольные задания по боевым приемам борьбы на оценку «отлично» остается неизменным в районе 13% от всего количества обучаемых. Количество курсантов подготовленных физически хорошо и сумевших сдать контрольные задания по боевым приемам борьбы на оценку «хорошо» имеет тенденцию к снижению, но в среднем их количество составляет 25% по физической подготовленности и 33% по технической подготовленности от всего количества обучаемых. Количество курсантов подготовленных физически удовлетворительно и сумевших сдать контрольные задания по боевым приемам борьбы на оценку «удовлетворительно» на протяжении всего анализируемого периода остается стабильным, на уровне 26% по физической подготовленности и 33% по технической подготовленности от всего количества обучаемых. Количество курсантов подготовленных физически неудовлетворительно на протяжении всего анализируемого периода остается достаточно высоким. По физической подготовленности около 20% курсантов, а по технической подготовленности около 12% от всего количества обучаемых имеют задолженности по одному из контрольных упражнений, либо выполнили его на неудовлетворительную оценку. Вызывает беспокойство устойчивый рост и так высокого процента неаттестованных курсантов по причине болезни, травм и вследствие этого не имеющих возможности посещать занятия по физической подготовке и быть аттестованными. Процент неаттестованных курсантов по предмету неуклонно повышается и остается довольно высоким как по физической, так и по технической подготовленности. Рост показателей с 6% в 2001–2002 учебном году до 10% в 2006–2007 учебном году.

На положительные оценки готовы и могут выполнять контрольные упражнения, определяющие уровень физической подготовленности порядка 70%, по технической подготовленности – 78% курсантов от всего количества обучаемых. Но согласно Приказу МВД России от 15 мая 2001 г. № 510: «При проверке образовательного учреждения МВД России оценка курсу определяется: *«отлично»* – если не менее 90% проверяемых получили положительные оценки, при этом не менее 50% из них – *«отлично»*; *«хорошо»* – если не менее 90% проверяемых получили положительные оценки, при этом не менее 50% из них – не ниже *«хорошо»*; *«удовлетворительно»* – если не менее 90% проверяемых получили положительные оценки» [7, с. 11].

Выводы:

1. Уровень физического развития курсантов высших образовательных учреждений МВД России год от года снижается.
2. Методика обучения боевым приемам борьбы и уровень технической оснащенности сотрудников органов внутренних дел не в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым министерством внутренних дел России к практической деятельности сотрудников, связанной с силовым пресечением и задержанием правонарушителей.
3. Традиционная методика физической подготовки курсантов высших образовательных учреждений не в состоянии обеспечить надлежащий уровень и нуждается в серьезных преобразованиях.
4. Результаты данных исследований должны быть использованы в дальнейшем совершенствовании методики комплексного контроля теоретического и практического аспектов профессионально-прикладной физической подготовки курсантов и слушателей высших образовательных учреждений МВД России.

Библиографический список

1. **Алабин, В. Г.** и др. Комплексный контроль в спорте [Текст] / В. Г. Алабин, В. А. Сутула, В. Г. Никитушкин. // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 3. – С. 43–46.
2. **Волков, А. Н. и др.** Методика контроля физической подготовки : учебно-практическое пособие [Текст] / А. Н. Волков, С. В. Кузнецов. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2006. – 96 с.
3. **Годик, М. А.** Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. [Текст] / М. А. Годик. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 136 с.
4. **Государственный** стандарт высшего профессионального образования: специальность 030505 «Правоохранительная деятельность», квалификация – юрист. – М., 2005. – 30 с.
5. **Завьялов, А. И.** Педагогический контроль в системе физического воспитания студентов [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / А. И. Завьялов. – Омск, 1996. – 37 с.
6. **Кириков, А. В.** Контроль образовательного процесса и развития физической культуры в свете реализации концепции многоуровневой подготовки кадров [Текст] / А. В. Кириков. // Современные системы боевой подготовки в учебных заведениях МВД России в свете реализации концепции многоуровневой подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров МВД Российской Федерации: сб. мат. научн. – метод. межвуз. конф. – Орел, 1996. – С. 69–72.
7. **О внесении** изменений и дополнений в Наставление по физической подготовке сотрудников органов внутренних дел, утвержденное приказом МВД России от 29.07.96. № 412 : приказ МВД России от 15 мая 2001 года № 510. – М., 2001. – С. 10–12.
8. **Холодо, Ж. К. и др.** Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Ж. К. Холодов,

В. С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

УДК: 378:004.05

Е. Г. Матвиевская

КУЛЬТУРА ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ

Культуру оценочной деятельности педагога мы рассматриваем как совокупность социально и профессионально обусловленных способов осознания и переосмысления оценочной деятельности в контексте культуры, ценностно-смысловые ориентиры которой направлены на формирование комплексной оценки результатов учебных достижений субъектами образовательного процесса.

Формирование культуры оценочной деятельности педагога – задача, реализуемая только с учетом общих подходов и требований к созданию общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). На наш взгляд, именно культура оценочной деятельности педагога является основанием создаваемой российской оценочной системы, фундаментом для построения муниципальных и региональных систем оценки качества образования.

Создание общероссийской системы оценки качества образования предполагает реализацию следующих целей:

- повышение доступности качественного образования и защищённость граждан;
- повышение уровня информированности населения при принятии жизненно важных решений о продолжении образования;
- обеспечение единства образовательного пространства;
- принятие обоснованных управленческих решений по проблемам повышения качества образования и развития системы образования;
- развитие и совершенствование структур и механизмов контроля, управления и обеспечения качества образования.

Достижение поставленных целей требует построения системы оценки качества образования на основе принципов:

- реалистичности требований, норм и показателей качества образования, их социальной и личностной значимости;
- возрастно-психологической адекватности процедур и показателей;

- открытости, прозрачности процедур оценки качества образования и доступности информации для потребителя образовательных услуг;
- повышения потенциала внутренней оценки, самооценки образовательного учреждения;
- использования современных оценочных процедур, технологий, инструментальных средств, повышающих объективность результата;
- соблюдение преемственности в образовательной политике и традиций российской системы образования [4].

Проблема оценивания качества образования, учебных, личностных достижений учащихся, сформированности их умений, навыков, мышления, универсальных учебных действий, уровня функциональной грамотности, – наиважнейшая проблема в контексте построения ОСОКО, а ее решение связано с интеграцией российской системы образования в европейскую и мировую образовательные системы и учетом в процессе модернизации российского образования общих тенденций мирового развития. Таким образом, культура оценочной деятельности педагога должна формироваться с учетом влияния внешних факторов (педагогических явлений, ставших движущей силой создания ОСОКО), современных тенденций в оценочных системах других стран.

В этих условиях трансформируется мировоззрение человека, расширяются пространственно-временные рамки его бытия, человек начинает мыслить категориями, отражающими глобальный характер его жизни. Педагогическая литература насыщается масштабными понятиями: «мировая цивилизация», «образовательное пространство», «мировая культура», «общечеловеческие ценности», «культура оценки качества», «гуманитарная парадигма» и др. Становится необходимой согласованная политика мирового сообщества в области образования, направленная, прежде всего, на повышение качества образования, которое является важным фактором сохранения и развития интеллектуального потенциала любой страны.

Представленный в научных исследованиях в области оценивания результатов обучения сравнительный историко-педагогический анализ основных парадигм и стратегий оценки результатов обучения, изучение опыта решения проблемы оценивания результатов обучения в различных национальных образовательных системах позволяют минимизировать негативные последствия и ошибки осуществляемых образовательных реформ, способствуют углублению отечественной теории образования.

Современные подходы к проблеме оценивания, анализ оценочных реформ различных национальных систем образования представлены в работах А. Литтл (формирование практики оценивания), М. Э. Локхэд (оценивание и менеджмент), В. Чайнапа (политика ЮНЕСКО в области оценивания), Х. Гольдштейн (международные соревнования учебных достижений учащихся), Д. Ф. Мадаус и А. Э. Рачек (реформенные движения в оцени-

вании в США), П. Бродфут и К. Джиппс (развитие оценивания в Англии), Ф. Абу-Хатаб и Д. Кэрол (улучшение качества посредством тестирования), Чан-Хонг Ким (внешнее оценивание в Корее), Э. Сомерсет (экзамен и качество образования), Э. Вульф (индивидуальный выбор, мотивы и контроль) и др.

Вышеназванные исследования рассматривают три роли оценивания: *оценивание как структура образовательного и профессионального отбора* (в Китае императорский экзамен при приеме на государственную службу был введен более двух тысяч лет назад и положил начало определению на должность по результатам государственного экзамена); *сертификация* (в некоторых системах решения об отборе основываются на оценивании, подтверждающем завершение необходимого стандартного курса или цикла обучения: так, в Англии вступительный экзамен в университет основан на результатах сертификата об образовании продвинутого уровня (GCE Advanced); *повышение качества обучения* (посредством систематического диагностирования и сообщения результатов оценивания учителям и учащимся).

Кроме того, оценивание все чаще используется как инструмент наблюдения за реформированием системы или управления системой. Усиление роли оценивания для мониторинга и менеджмента особенно заметно сегодня в индустриализованных странах.

Представленный авторами анализ реформ оценивания в разных странах позволяет сделать вывод, что реальность всегда значительно расходится с ожиданиями [3].

Так, реформа оценивания на Шри-Ланке вызвала необычно активный политический протест, также в штаты были приняты и попытки реформы в Египте. В Англии неверно спланированные реформы национального оценивания сломали множество министерских карьер и породили массовое недовольство всей школьной системой. Дж. Модаус описывает попытки реформы школы через систему оценивания, которые следовали друг за другом. Х. Голдштейн обращает внимание на ограничения международных сравнений систем оценивания и призывает более реалистично относиться к их потенциалу. А. Литтл предупреждает, что системы «многоцелевого оценивания» требуют соблюдения целого ряда условий, что под силу не многим странам.

Второй вывод касается неизменного господства парадигмы «рационального планирования», не учитывающего социальный контекст, в котором функционирует образовательная система. Рыночная идеология оказала относительно небольшое влияние на образование, оно по-прежнему в большинстве своем, ориентируется и управляется государством, подвержено процессам централизации, что часто приводит реформаторов к разочарованию.

Третий вывод касается повышения взаимовлияния реформ различных стран, а также появлению во всем мире тенденций к большому давлению со стороны отборочного оценивания, характеризующегося возрастающей жесткостью.

Вхождение России в Болонский процесс, интеграция в европейскую и мировую системы образования актуализируют проблемы учета мировых и европейских требований к оценке уровня учебных достижений учащихся, ранжирования показателей, свидетельствующих о результатах обучения, разработки и апробации образовательных стандартов нового поколения, разумного использования зарубежных оценочных технологий.

Общей задачей всех стран, подписавших Болонскую декларацию, является повышение образования в течение всей жизни, стремление обогатить и распространить модель европейского образовательного пространства во всем мире [5].

Естественно, что каждая страна, как в прошлом, так в настоящее время, вырабатывает собственные пути совершенствования качественного уровня своих систем образования и создания благоприятных условий для получения соответствующей подготовки людьми с различными способностями, возможностями, интересами и склонностями.

Болонский процесс исходит из того, что качество высшего образования есть открытый проект, что оно представляется равнодействующей потребностей многих пользователей высшего образования, в том числе студентов, которые не просто дают повод для декларирования студентоцентричного образования, но являются его со-творцами.

Необходимость определения направлений модернизации российской школы, концепции образовательных стандартов требует объективной информации о состоянии образования страны в сравнении с другими странами мира, полученной на основе инструментария, отражающего мировые приоритеты в области образования. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA и является примером научно-педагогического исследования, основная задача которого – анализ реальных результатов, полученных в рамках объективных измерений, и извлечение из них научно обоснованных соиздательных для образовательной политики выводов.

По мнению многих специалистов, именно это исследование оказало в последние годы наибольшее влияние на учительство мира.

Объектом исследования являются образовательные достижения учащихся 15-летнего возраста. Выбор этих учащихся объясняется тем, что во многих странах к этому возрасту завершается обязательное обучение в школе и программы обучения в разных странах имеют много общего. Именно на данном этапе образования важно определить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезны учащимся в будущем, а также оценить способности учащихся самостоятельно приобретать знания, необходимые для успешной адаптации в современном мире.

Результаты исследования еще раз подтвердили, что российские учащиеся имеют низкий уровень общеучебных умений, основным из которых является умение работать с информацией, представленной в текстах, таблицах, диаграммах или рисунках.

Необходимо также обратить внимание на недостаточное развитие у российских 15-летних подростков коммуникативных умений. Показательным является тот факт, что около трети наших учащихся пропускали те задания, в которых требовалось дать ответ в свободной форме.

На результаты тестирования российских школьников в проводимом международном исследовании PISA могли повлиять следующие основные причины, требующие дополнительного изучения и анализа.

1. Недостаточная практическая ориентированность содержания образования, его оторванность от реалий жизни, окружающей школьника.

2. Перегруженность программ и учебников учебными материалами (следствие академического и фундаментального подходов, реализуемых средним образованием в России).

3. Недостаточное внимание к формированию общеучебных умений.

Анализ результатов международного исследования позволяет сделать вывод о том, что следует, не отказываясь от лучших традиций нашей школы, усилить личностную и практическую ориентированность содержания и процесса образования, повысив развивающий его характер [1].

С учетом принятого международным сообществом современного понимания состава и содержания результатов образования для выпускников общеобразовательных учреждений разрабатываются стандарты второго поколения. Поэтому требования стандарта ориентированы не только на индивидуальные достижения школьников в когнитивной области в рамках отдельных предметов, но и на результаты освоения межпредметных общеучебных умений, а также личные результаты, включая их аффективную составляющую.

Второй важнейшей отличительной особенностью подхода к разработке стандарта, тесно связанной с предыдущей его особенностью, является ориентация стандарта второго поколения на результаты образования, поскольку именно ожидаемые результаты наилучшим образом выражают как государственные, так и общественные и индивидуально-личностные запросы в адрес системы общего образования.

Стандарты второго поколения опираются на деятельностную парадигму образования, постулирующую в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности. Таким образом, стандарт нового поколения, разработанный в контексте деятельностного подхода, направлен на то, чтобы вооружить ученика системой универсальных действий (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) для освоения фундаментального ядра содержания образования.

Культурно-исторический системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса деятельности учащихся, обучения и структуру

учебной деятельности с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразований внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь, учебной.

В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определенный тип мышления – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии, прежде всего через содержание. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий.

Особенностью реализации деятельностного подхода при разработке стандартов образованию является то, что цели общего образования представляются в виде *ключевых задач*, отражающих направления формирования качеств личности (такое построение целей позволяет обосновать *не только способы действий*, которые должны быть сформированы в учебном процессе но и содержание обучения в их взаимосвязи).

Следует отметить, что ориентация стандарта на деятельностный подход, на формирование обобщенных способов деятельности ставит процедуру оценки в особое положение. Она выступает одновременно и как цель, и как средство обучения. Это требует включения в содержание образовательного процесса формирование навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля самооценки.

Формируемая модель оценки результатов освоения основных образовательных программ предполагает создание такой системы оценки, которая бы естественным образом оказалась «встроенной» в образовательный процесс и в систему оценки и управления качеством образования на различных уровнях.

Сравнительный анализ качества и эффективности обучения в различных национальных системах, результаты международных исследований, международного мониторинга качества образования, отраженные в работах Б. Л. Вульфсон, В. Загвоздкина, М. В. Карнауховой, О. М. Карпенко, Л. И. Котоминой, В. С. Митиной, О. Н. Олейниковой, Н. В. Шестюк и др. позволили выявить основные тенденции диверсификации мировой системы оценивания учебных достижений учащихся:

– доминирующая тенденция современности - взаимовлияние национальных систем образования;

– существующие модели контроля и оценки качества образования имеют как бесспорные достоинства, так и очевидные недостатки; наблюдается тенденция разумного сочетания их выигрышных элементов, усиления положительных моментов и сведения на нет негативных сторон;

– усиливается интерес потребителя образовательных услуг к расширению и обогащению представляемой обществу сравнительной информации о состоянии систем образования;

– участие российских школьников в международных исследованиях по оценке качества обучения становится эффективным средством интеграции в мировое образовательное пространство, а результаты международных мониторинговых исследований используются при проведении реформ в области образования;

– продолжается поиск новых форм итоговой и промежуточной аттестации в рамках не только традиционных систем оценивания, но и с позиций личностного развития обучающихся;

– в отечественной педагогической практике продолжает развиваться и уточняться нормативная база, регулирующая процедуру проведения единого государственного экзамена на федеральном и региональном уровнях;

– система российского образования становится более открытой и прозрачной для государства и общества в связи с разработкой и внедрением образовательных стандартов нового поколения, концепция которых позволяет ориентировать оценочную систему на новые объекты оценивания, методы и технологии в контексте передовых международных достижений и новых методологий;

– в рамках Болонского процесса постепенно формируется видение единой европейской платформы для выработки сопоставимых «критериев и методологий» в области обеспечения качества образования;

– ориентирование систем образования в области обеспечения качества на перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля и его результатов в сторону внутренней самооценки.

Учет данных тенденций и направлений необходим для прогнозирования и принятия стратегических решений в области образования, построения общероссийской, региональных, муниципальных систем оценки качества образования, формирования культуры оценочной деятельности педагога, позволяющей реализовать задачи российской системы образования.

Библиографический список

1. **Ковалева, Г. Н. и др.** Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы [Текст] / Г. Н. Ковалева – М.: РАО, 1999.

2. **Модернизация** образовательных систем: от стратегии до реализации: Сборник научных трудов / Науч.ред. В. Н. Ефимов, под общ. ред. Т. Г. Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 192 с.
3. **Новое** в оценке образовательных результатов: междунар. аспект [Текст] / А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М. С. Добряковой] ; под ред. А. Литтл, Э. Вулф ; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук [Текст] / – М.: Просвещение, 2007. – 367 с. – (Образование : мировой бестселлер). – ISBN 5-09-014926-7.
4. **Рыжаков, М. В.** Российская система образования: состояние и перспективы [Текст] / М. В. Рыжаков, А. А. Кузнецов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. – № 5, – С. 23–32.
5. **Шиян, Л. К.** Аналитический обзор системы измерений качества профессиональной деятельности современного педагога [Текст]: Мониторинговые исследования / Л. К. Шиян – М., 2006. – 116 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378:004

О. Н. Протасова, Г. Б. Паршукова

СРЕДОВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ

Актуальность проблематики электронного обучения уже ни у кого не вызывает сомнения. Однако следует отметить, что большая часть публикаций на тему электронного обучения рассматривает его отдельные аспекты и инструменты.

Нам представляется, что эклектика публикаций по проблемам электронного обучения и большое разнообразие определений объяснимы тем, что понятие электронного обучения еще не установлено и каждый исследователь или практик формулирует определение в соответствии со своими задачами. Чаще всего приводят определение, которое подразумевает организацию учебного процесса с помощью различных электронных средств.

Это определение отражает парадигму ресурсного подхода, господствующую как в исследованиях электронного обучения, так и в практической деятельности.

Не возражая против необходимости накопления ресурсной базы электронного обучения, мы хотели бы отметить необходимость применения средовой парадигмы в электронном обучении. Какие мы видим плюсы от применения средовой методологии?

Прежде всего, она позволяет интегрировать и в анализе, и практической деятельности такие различные факторы, компоненты и параметры: как средства обучения, ресурсы, субъекты образовательного процесса и т. п. связанные с теми или иными характеристиками сложных социальных комплексов, каковыми является образование. Особенная важность средовой методологии возникает в связи с развитием информационной базы обучения.

Таким образом, в статье представлен взгляд авторов на процессы происходящие в электронном обучении.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс привело к необходимости его трансформации, которая в первую очередь связана с изменениями характера учебной деятельности участников образовательного процесса.

Электронное обучение в отдельных случаях уже функционирует как полностью отдаленное взаимодействие в дистанционном режиме (виртуальный университет), но в большинстве случаев интегрируется в традиционную систему обучения (элементы электронного обучения в традиционных формах очного и заочного обучения) в виде кейс-технологии и сетевой образовательной технологии.

Однако базирующиеся на информационно-коммуникационных технологиях новые формы электронного и/или дистанционного обучения не используются должным образом. Для этого много причин (собственно технологических, компетентностных, организационных, психологических).

Во-первых, вариантов ИКТ, применяемых в образовании становится все больше. Это программные, компьютерные, коммуникационные, коллаборативные, мультимедийные технологии. Разрабатываются и внедряются мультимедийные стримминг-технологии, виртуальные научные лаборатории, онлайн инновационные (сетевые) курсы, многократно используемые образовательные модули (и стандарты для них), проводится онлайн тестирование. Существуют как онлайн учебные программы и авторские программные системы, так и виртуальные образовательные сообщества и виртуальные университеты (виртуальные образовательные учреждения). И перспективы развития и использования передовых ИКТ в обучении все расширяются.

Следующая причина (компетентностная) кроется в диспропорциях в уровне компетенций преподавателей и студентов с различной ИКТ-подготовкой. Это связано с массовостью высшего образования и появлением достаточно больших потоков студентов с низким общеобразовательным уровнем с одной стороны и в тоже время появления студентов, которые предъявляют повышенные требования к процессу обучения, выражая желание использовать технологические «цифровые» возможности современности. Таким образом, начальный уровень пришедших на первый курс студентов отличается по способности и готовности к обучению, а также по способности к коммуникациям. Разрывы в уровне ИКТ-компетенций студентов, дополняются разрывами в ИКТ-компетенциях преподавателей.

Концентрация всех вышеперечисленных проблем особенно проявляет себя в электронном обучении, потому что здесь особенно ясно видны проблемы связанные и с педагогикой, и с технологией, и с коммуникациями, и с организацией и т. п. Несвоевременное решение этих проблем тормозит развитие электронного обучения, что, в конечном счете, увеличивает «цифровой разрыв» между Россией и развитыми странами.

Тем не менее, электронное обучение постепенно становится неотъемлемой частью учебного процесса, так как представляет широкие возможности для представления учебных материалов, для разработки интерактивных курсов или просто создания электронных версий курса.

Однако не все преподаватели вовлечены в электронное обучение и используют новые возможности. И основная причина этого вовсе не нежелание, они просто не успевают осваивать динамично развивающиеся технические средства, и как следствие, не понимают, как структурировать дисциплину, каким образом представить его в новом формате. Безусловно, важным источником новых знаний и умений преподавателей являются курсы повышения квалификации. Но нам представляется, что более важным, средством решения проблемы некомпетентности преподавателей (так же как и причиной эффективности любого обучения) является формирование устойчивой мотивации, которая может возникнуть только при правильной организации и процедуре учебного процесса, предусматривающей владение преподавателем ИКТ.

Для организации учебного процесса с помощью различных электронных средств формируется электронная среда обучения, состоящая из программного и педагогического комплексов, в которой ИКТ являются и средством обучения и технологической основой образовательной среды. Примером может служить разработанная в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ) автоматизированная информационная система, призванная интегрировать электронную и традиционную образовательную среду – интегрированная электронная среда, которая является технологической основой внедрения различных элементов образовательного пространства. Функционирует электронный образовательный портал, основной задачей которого является управление информационно-образовательным пространством НГТУ с помощью системы управления обучением, основой которого является собственная система разработки и управления обучением. Система адаптирована под разные целевые группы НГТУ: заочное и очное обучение, комбинированная форма обучения, дистанционное довузовское образование.

Опираясь на свой опыт работы, можем сказать, что электронная среда обучения должна формироваться таким образом, чтобы помочь преподавателю реализовать цели обучения, с определенным образом организованным содержанием, правильно выбранными видами деятельности, методами и электронными средствами обучения.

Взаимодействие в электронной среде обучения предполагает ясно прописать деятельность обучаемого и обучающего для достижения целей обучения. В традиционном (аудиторном) обучении мы, как правило, пишем методические рекомендации для студентов, т. е. описываем его деятельность. Собственная деятельность не формализована и образовательный эффект сильно зависит от мастерства преподавателя. Электронная среда обучения требует создания определенного шаблона деятельности и для преподавателя. Учебный процесс становится технологией, которую можно тиражировать, распространять. Работая над реализацией технологии электронного обу-

чения преподаватель вовлекается в процесс детальной разработки методов и организационных форм обучения, он должен сконструировать учебный процесс, интерпретировать его в учебные планы и материалы. В настоящий момент развития электронного обучения таким вопросам практически не уделяется внимания.

Все активнее используя сейчас различные электронные средства обучения в разных организационных формах обучения, мы забываем о том, что выбор технологии обучения должен быть согласован с целями, содержанием, методами обучения. В педагогической системе обучения важно все, чтобы достичь образовательного результата.

Для каждого преподавателя важно получить ответ на вопрос как организовать процесс изучения дисциплины, чтобы достичь образовательные результаты в знаниях и навыках обучающихся.

Еще раз коснемся вопроса разработки электронных учебных материалов (ЭУМ), как одного из аспектов единого учебного процесса, включающего компьютерную, методическую и организационную составляющие.

Хаотичность формирования электронных учебных ресурсов – основной недостаток современного состояния электронных учебных материалов. Виды и компоненты этого материала различаются у разных преподавателей. Отсутствуют ясные требования, критерии, как по разработке, так и по оценке материалов разных видов. Отсутствует четкая процедура создания и использования учебного материала. Многообразие технологий также вносят хаос в этот процесс.

Для качественной организации учебного процесса в электронной среде одинаково важно какой вид учебного материала следует использовать, и какую технологию можно применить в электронном обучении. Однако, даже преподаватели, активно использующие возможности электронного обучения, не в полной мере, владеют, например, типологией ЭУМ. Содержание должно быть хорошо структурировано, организовано, чтобы с ним было легко и эффективно работать.

Структурируя ЭУМ преподаватель одновременно обучается ИКТ, работе в электронной среде и подтверждает свою педагогическую квалификацию, знание основ педагогики, владение педагогическим методом. Подготавливая содержание ЭУМ (образовательный контент) для электронной среды обучения в необходимом, заданном формате, преподаватель также развивает свои ИКТ-компетенции, которые можно формировать не только обучая преподавателей на курсах повышения квалификации, но с помощью разработанной системы инструкций по наполнению и использованию ЭУМ в электронной обучающей среде. Таким образом, формирование ИКТ-компетенций преподавателей (согласуясь с современной тенденцией проектной методологии обучения) возможно через разработку четких регламентов и процедур по созданию ЭУМ и отработки механизмов управления этими процессами.

В конечном счете, необходимо сформировать хорошо функционирующую систему разработки и внедрения ЭУМ. Система разработки и использования ЭУМ должна базироваться на стандартах, процессах разработки, тестирования и внедрения, а также правилах оформления конечного продукта. Все это создаст инфраструктуру, формирующую корпоративную культуру, поддерживающую процесс разработки не только ЭУМ, но и функционирующую систему электронного обучения со всеми элементами в целом.

По нашему мнению кроме требований к контенту (т. е. традиционных для вузов требований к содержанию учебных материалов), также необходимы требования к форматам и методам его использования. То есть встает вопрос о системе инструктивных материалов, которая предполагает системность и логичность разработки инструкций. Логически вытекающие одна из другой инструкции помогают преподавателю не только создавать курс, но и учиться одновременно.

До настоящего времени происходил процесс, в какой-то степени хаотичный, накопления ресурсов различного вида: знаниевых, технологических, программных и различного формата: традиционных, электронных. Этот процесс должен стать управляемым и систематичным, назрела необходимость перехода от ресурсного к средовому подходу. Для того, чтобы стимулировать использование и разработку учебных материалов в электронной форме, использование электронных инструментов не спорадически и локально, а системно, необходимо формирование среды – как управляемой совокупности ресурсов и технологий.

В общем случае под средой понимают «вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-либо; окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [1]. Теоретическая модель средового подхода как методологии социальных практик и научных исследований является интегрированной моделью, включающей в себя внутренние объекты среды и их взаимосвязи с внешним миром.

Нами средовый подход понимается как способ организации исследовательской или организационной деятельности имманентный образованию, как пространству людей, идей и ресурсов и, в котором, объединяются различные подходы к обучению, образованию и воспитанию.

Привлекательная сторона для нас состоит в том, что средовой подход не только теория, но и технология, показывающая механизмы преобразования среды. Методологически очень часто такой подход определяют как целостный подход (Comprehensive Approach), который профессор В. Л. Глазычевым, определен как деятельно-средовой, не оставляющий в стороне от аналитического рассмотрения ни один из социальных, экономических,

культурных, экологических и управленческих факторов потенциального развития территории [2].

Актуальность методологии средового подхода в педагогике высшего образования не вызывает сомнения, поскольку стала предметом многочисленных научных исследований [например, 3], которые приходят к выводу о том, что необходима технология создания образовательных сред высшей школы, в пространстве которых происходит профессиональная социализация специалиста.

Среда вуза – это многомерное социально-педагогическое явление, связанное, в единое целое, различными коммуникативными механизмами. В идеале [4] именно в среде вуза происходит погружение обучающихся в специфику профессиональной деятельности; она обеспечивает личностно-профессиональное развитие/саморазвитие студентов и преподавателей. Так ли это на практике. К сожалению, реальная вузовская среда далека от идеала. Мы связываем это с отсутствием планомерности и системности в формировании образовательной среды, в том числе электронной.

Цели формирования электронной обучающей среды – это оптимальное взаимодействие преподавателей и студентов, совместное творчество и совместное развитие. И надо помнить, что электронное обучение – средство реализации педагогических технологий. Использование алгоритмов на базе ИКТ позволяют формализовать обучение и обеспечить объективность контроля знаний, а также организовать процесс получения новых знаний эффективным путем.

Образовательная среда включает технологии диагностики, проектирования и управления средовыми факторами с учётом многообразия сред, обеспечивающих развитие специалиста в вузе [3].

Средовый подход к формированию учебной электронной среды позволяет:

- Соединить организационные и технические аспекты;
- Соподчинить установки – формирование среды и её воспроизводство, с целями – использование среды для обучения;
- Связать воедино позиции преподавателей и студентов – пользователей (внешние позиции) с инженерами, тьюторами, разработчиками – создателями среды (внутренняя позиция).

Как известно, хорошая форма организации учебного процесса – совместное добывание знаний в результате учебной деятельности, то есть учиться необходимо всем и преподавателям и студентам.

Несомненно, остаются актуальными вопросы творческого подхода к выработке – созданию знаний (Knowledge creation) и организации процесса получения новых знаний эффективным путем. Новые знания – результат образовательного процесса, интернализации (комбинирования) информации, данных, опыта. Разобраться, посредством чего можно создавать новые

знания, как оптимизировать образовательное пространство, каковы компоненты этого пространства, что работает наиболее эффективно – ключевой вопрос современного образования.

Таким образом, для более активного внедрения электронных технологий и новых форм представления учебных материалов необходимо: стандартизировать учебный процесс, прописать требования к учебным материалам, разработать инструкции, выработать новые или дополнительные критерии оценки учебных материалов и учебного процесса. В качестве основного условия для упорядочивания всех элементов электронной среды обучения мы предлагаем использовать такой инструмент как информационная система (ИС).

Таким образом, электронная среда обучения – это информационная система (ИС). ИС, как инструмент анализа, выработки критериев, разработки требований и инструкций по выполнению этих требований.

На наш взгляд, это своеобразная база знаний, система, базирующаяся на знаниях, дающая возможность использовать подходящим образом представленные знания с помощью вычислительной машины. Компоненты систем баз знаний: собственно база знаний, механизм получения решений, интерфейс.

Решение информационной системы как базы знаний позволит совместить возможности стандартизации учебного процесса и творческого подхода к обучению, поскольку алгоритмизированные механизмы получения решений исключают субъективность преподавателей, а широкие возможности базы знаний позволяют отразить всю полифонию методик, приемов, инструментов обучения.

Мы уже упоминали о функционирующей образовательной среде обучения НГТУ [5]. В настоящее время основа наполнения образовательного портала – электронные учебно-методические комплексы по разным курсам.

На основе анализа уже выставленных материалов, предполагается разработать единые шаблоны к каждому виду контента. Используя их, любой преподаватель ВУЗа сможет творчески наполнять свои курсы. Дальнейшая цель – сделать ИС инструктивной методической средой, касающейся всех аспектов реализации электронного обучения. Так как в то же время ИС может явиться основанием для организации инструктивного менеджмента в университете, касающегося всех аспектов реализации электронного обучения. Для российской системы высшего образования не характерно использование подробных инструкций в традиционном учебном процессе, но поскольку образование становится все более массовым, с одной стороны, и появились новые формы представления и «доставки» учебных материалов с другой, существует необходимость организации такой работы.

Библиографический список:

1. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеол. выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2003. – 943 с.
2. **Глазычев, В. Л.** Избранные лекции по муниципальной политике [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.glazychev.ru/courses/mp/mp.htm>
3. **Артюхина, А. И.** Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен [Текст]: Монография / А. И. Артюхина – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.
4. **Артюхина, А. И.** Типология сред в образовании [Текст] / А. И. Артюхина // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск: Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 24–32.
5. **Калашникова, Н. Ю.** Актуализация воспитательного потенциала образовательной среды вузы [Текст] / Н. Ю. Калашникова // Вестник Бурятского университета. – Серия 8. – 2006. – Выпуск 3. – С. 52–61.
6. **Электронное обучение:** Образовательный портал НГТУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.nstu.ru/>

УДК 37.0

М. Н. Шматков

**ОТДЕЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ
НА ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ В ВЫСШЕМ
ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Современное динамично развивающееся общество выдвигает новые требования по модернизации высшего образования. Существенные изменения претерпевает сфера высшего гуманитарного образования. В настоящее время активно разрабатываются компьютерные инструментальные средства для ведения учебных курсов. Практически по всем направлениям учебных дисциплин создаются электронные учебники и самоучители. Усиление интереса к подобным источникам связано с появлением мультимедийных технологий, а также с развитием средств коммуникаций, сети Интернет. Все это вызывает необходимость исследования особенностей учебных средств на электронных носителях со стороны педагогической науки.

Однако создание и организация учебных курсов с использованием электронных обучающих средств, в особенности на базе Интернет-технологий, является непростой технологической и методической задачей. При этом большие трудозатраты по разработке электронных обучающих средств

зачастую не компенсируются их эффективностью по причине их быстрого устаревания. Тем не менее индустрия компьютерных учебно-методических материалов расширяется в силу их востребованности и социальной значимости. К примеру, компьютерные средства обучения полезны при самостоятельной и индивидуальной работе, они очень важны для личностно-ориентированной системы обучения.

В то же время, интенсивный характер социально-экономического развития общества оказывает самое непосредственное влияние на содержание и основные тенденции развития образования. Как отмечают многие ведущие специалисты в области высшего образования, предстоящее развитие высшей школы будет связано с более широким применением активных форм и методов обучения иначе говоря, новых образовательных технологий [12]. Высшее образование должно сформировать у студентов способность к размышлениям по поводу собственных знаний, ценностей, морального выбора. Данный тезис приобретает особое значение в высшем гуманитарном образовании, посвященном различным аспектам изучения человека и человеческого социума, и в последнее время все более подтверждается практикой.

Традиционные обучающие технологии всегда подразумевали пассивную позицию обучающегося, сводились к объяснительно-иллюстрированному обучению, вооружали студентов результатами научного познания. В основе организации объяснительно-иллюстрированного обучения лежит принцип передачи преподавателем готовых выводов науки: преподаватель сообщает факты, анализирует их, объясняет сущность новых понятий, формирует теоремы, законы и т. д. Здесь не исключаются и элементы поисковой деятельности студентов, однако передача готовых выводов науки доминирует.

Однако, такой подход к образовательному процессу не выдерживает требований, предъявляемых современными условиями существования общества. Существующая традиционная система образования уже не в состоянии выполнять поставленные перед нею задачи в новых условиях. Более того, она во многом выступает в качестве сдерживающего фактора социально-экономического развития общества с рыночной экономикой, динамичным развитием его новых сил и потребностей.

Модульная образовательная технология, относящаяся к числу новых для нашей системы высшего образования технологий, успешно преодолевает отмеченные выше трудности. Модульная образовательная технология является деятельностной по своему содержанию, максимально приближена к обучающимся. Главная задача здесь состоит не столько в том, чтобы вооружить студентов результатами научного познания, но и в том, чтобы вести их по пути процесса получения этих результатов, формировать познавательную самостоятельность и развивать опыт их творческой деятельности. При таком подходе реализуется принцип поисковой учебно-исследовательской деятельности студентов, то есть принцип самостоятельного «открытия»

выводов науки, способов действия, «изобретение» новых способов приложения знаний к практике. Здесь не исключаются объяснения преподавателей и выполнение студентами заданий, требующих репродуктивной деятельности, но принцип поисковой учебно-исследовательской деятельности преобладает [12].

В условиях модульной образовательной технологии, ориентированной на современные требования к образовательному процессу в высшей школе, становится очевидной необходимость разработки и применения новых видов учебных средств, отвечающих стоящим перед учебным процессом современным требованиям. В этой связи актуальным является исследование и разработка адекватных современным идеям развития образования (открытое образование, дистанционное образование и др.) концепций построения и использования компьютерных обучающих средств, в частности электронных учебников.

Как известно, учебник – это основной инструмент обучения, книга, предназначенная для обучения определенному учебному предмету, содержащая систематическое изложение знаний, подлежащих обязательному усвоению обучающимися.

Электронный учебник (ЭУ) – в большей степени инструмент обучения и познания, и его структура и содержание зависят от целей его использования. Он и репетитор, и тренажер, и самоучитель. Особую значимость он приобретает при использовании в нелинейных технологиях и коммуникационных системах, и в особенности – в модульной образовательной технологии.

Далее в настоящей работе будут рассмотрены отдельные психолого-дидактические особенности учебных средств на электронных носителях, особое внимание при этом будет уделено электронным учебникам. При этом, все сказанное по поводу электронных учебников естественным образом распространяется и на иные электронные учебные средства.

Основными факторами интенсификации учебного процесса с помощью электронных учебников являются: повышение целенаправленности; усиление мотивации; повышение информативной емкости учебного содержания; активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых; ускорение темпа учебных действий.

Электронный учебник эффективен, поскольку в нем может быть реализована практически мгновенная обратная связь; возможность быстрого поиска необходимой справочной информации; демонстрационные примеры и модели (учебник рассказывает, показывает, объясняет, демонстрирует); контроль (тренаж, самоконтроль, тестирование).

Кроме того, эффективность электронных учебников обусловлена возможностью реализации следующих его качеств: нелинейное и многоуровневое представление учебной информации; нацеленность на личность (лично-ориентированное обучение), на самостоятельную и индивидуальную

работу; интеграция линий развития психической деятельности личности: наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий (демонстрация, моделирование, информативность, интерактивность).

В отличие от классического «бумажного» варианта учебника, электронный учебник предназначен для иного стиля обучения, в котором нет ориентации на последовательное, линейное изучение материала. Учебно-информационный текст электронного учебника четко иерархически структурирован по содержанию. Верхний уровень иерархии отражает основные понятия и концепции предметной области. Более низкие уровни последовательно детализируют и конкретизируют эти понятия. При этом необходимо четко обозначить определения, примеры, объекты и утверждения (с помощью ключевых слов). Многоуровневость позволяет изучать предмет с различной степенью глубины.

Отмеченные особенности электронных учебников и других учебных средств на электронных носителях приводят к необходимости выработки основных дидактических требований, которым должны удовлетворять указанные учебные средства в целях наиболее эффективного достижения учебных целей и наиболее полного использования преимуществ таких учебных средств.

При рассмотрении дидактических требований к электронным учебникам необходимо учитывать, что к ним предъявляются прежде всего общие требования, предъявляемые к обычным учебникам. Кроме того, целесообразно рассмотреть возможности развития этих требований на основе последних достижений в области современных информационных технологий. Поэтому можно выделить две группы дидактических требований: требования к ЭУ как к дидактическому средству вообще (общие дидактические требования) и требования к ЭУ как собственно к средству новых информационных технологий (дополнительные дидактические требования).

Рассмотрим сначала общие дидактические требования к электронным учебникам, сосредоточив особое внимание на возможностях повышения уровня реализации общих дидактических требований при создании электронных учебников.

Среди общих дидактических требований, предъявляемых к учебникам, можно выделить следующие наиболее важные требования:

- научности обучения;
- доступности обучения;
- проблемности обучения;
- обеспечения наглядности обучения;
- обеспечения активности и сознательности учащихся в процессе обучения;
- систематичности и последовательности обучения;
- прочности усвоения знаний;

– единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

Рассмотрим перечисленные требования более подробно применительно к электронным учебникам.

1) Требование научности обучения с использованием ЭУ означает, в первую очередь, достаточную глубину и корректность изложения содержания учебного материала, предоставляемого ЭУ, с учетом последних научных достижений. Для успешной реализации принципа научности обучения необходимо [5]:

– руководствуясь логикой соответствующего учебного предмета, найти принципы отбора самого существенного содержания изучаемой науки;

– обеспечить рассмотрение каждого нового изучаемого предмета или явления на основе диалектического подхода, то есть с учетом его развития и взаимодействия с другими предметами и явлениями;

– обеспечить условия для образования правильных представлений и научных понятий и для точного выражения их в определениях и терминах, принятых в данной науке;

– проводить изложение того, или иного научного понятия в контексте соответствующей научной теории или гипотезы и сопоставление изучаемого понятия с противоположными понятиями;

– раскрывать историю открытия изучаемых явлений;

– давать представление о методах, научного поиска, посредством которых было открыто изучаемое явление.

При использовании средств современных информационных технологий и, в частности, ЭУ требование научности обучения может быть реализовано на новом качественно более высоком уровне благодаря возможности имитации научного поиска, научных открытий, научных исследований с помощью элементов математического и имитационного моделирования, благодаря возможности более глубокого и всестороннего изучения предметов и явлений при применении таких форм предоставления информации, которыми располагают программы мультимедиа и виртуальной реальности.

Принцип научности обучения следует рассматривать во взаимодействии с принципом доступности обучения.

2) Требование доступности обучения, осуществляемого посредством ЭУ, означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Не допустима чрезмерная усложненность и перегруженность учебного материала, при которой овладение этим материалом становится непосильным для учащихся [10].

При использовании ЭУ доступность обучения может быть повышена за счет более понятного изложения сложных моментов учебного материала при условии умелого использования богатого арсенала различных форм

предоставления информации. Осуществление доступности обучения связано с учетом индивидуальных особенностей, мыслительной деятельности и памяти учащихся, а также уровня их подготовки и развития.

3) Требование обеспечения проблемности обучения обусловлено самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Когда учащийся сталкивается с учебной проблемной ситуацией, которую ему надо разрешить, его мыслительная активность возрастает. Уровень выполнимости данного дидактического требования с помощью ЭУ может быть значительно выше, чем при использовании традиционных книжных учебников. Возможна яркая наглядная постановка учебной проблемы и не менее яркое представление путей ее решения. При этом невозможно и нецелесообразно все вопросы и задания формулировать в проблемной форме. Необходимо отметить, что требование проблемности приобретает особое значение в условиях модульной образовательной технологии.

4) Требование обеспечения наглядности обучения означает чувственное восприятие изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимися. Огромная значимость наглядности для успешного усвоения учебного материала отмечалась уже в трудах Я. А. Коменского [8].

При использовании электронного учебника наглядность обучения будет отличаться некоторыми специфическими качествами.

Во-первых, ЭУ в состоянии обеспечить полисенсорное восприятие учебного материала, в то время как при работе с традиционным книжным учебником используется лишь зрительное восприятие, то есть буквальная «наглядность». Даже программы, использующие всего лишь двумерную графику, в состоянии существенно улучшить наглядность учебного материала. В программах с мультимедийным представлением информации появляется возможность создания не только зрительных, но и слуховых ощущений. Программы, создающие виртуальную реальность, обеспечивают воздействие на несколько органов чувств, среди которых зрение, слух и осязание.

Во-вторых, средства современных информационных технологий, и ЭУ в том числе, существенно повышают качество самой визуальной информации, она становится ярче, красочнее, динамичнее. Огромными возможностями обладают в этом плане технологии мультимедиа, предоставляющие информацию в виде трехмерной компьютерной графики, видео, анимации.

В-третьих, в связи с тем, что при использовании современных информационных технологий коренным образом изменяются способы формирования визуальной информации, становится возможным создание «наглядной абстракции». При использовании ЭУ возможна наглядно-образная интерпретация существенных свойств не только тех или иных реальных объектов, но даже и научных закономерностей, теорий, понятий, причем в динамике, если

это необходимо. Получила распространение когнитивная компьютерная графика [7], позволяющая визуализировать математические закономерности.

Таким образом, требование обеспечения наглядности в случае ЭУ реализуется на принципиально новом, более высоком уровне. В перспективе, когда получат большее распространение системы виртуальной реальности, по-видимому, можно будет говорить не только о наглядности, но и о полисенсорности обучения.

5) Требование обеспечения активности и сознательности учащихся в процессе обучения при использовании ЭУ также реализуется на новом более высоком качественном уровне. Без активной и сознательно осуществляемой учебно-познавательной деятельности учащиеся не могут овладеть изучаемым материалом. С помощью ЭУ возможно более четкое и наглядное представление целей и задач предстоящей учебной деятельности. Для повышения активности обучения ЭУ должен генерировать разнообразные учебные ситуации, формулировать разнообразные вопросы, предоставлять учащемуся возможность выбора той или иной траектории обучения, возможность управления ходом событий.

6) Требование систематичности и последовательности обучения при использовании ЭУ означает обеспечение последовательного усвоения учащимися определенной системы знаний в изучаемой предметной области. Принцип систематичности и последовательности в обучении требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в определенном порядке, в системе: каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее и готовит к усвоению нового. При разработке ЭУ необходимо принимать во внимание, что логическая структура той или иной науки не переносится механически в логическую структуру учебного предмета. В логике учебного предмета раскрываются ведущие идеи науки и то ее содержание, которое должно войти в программу, изучения. При разработке ЭУ следует также придерживаться оптимального соотношения между требованием последовательности и систематичности обучения, регламентирующим действия пользователя, и требованием активности обучения, предполагающим предоставление пользователю свободы выбора своих действий (своей траектории обучения).

7) Требование прочности усвоения знаний при использовании ЭУ также получает новое содержание. Для прочного усвоения учебного материала наибольшее значение имеют глубокое осмысление этого материала, его расфокусированное запоминание. Это вызывает необходимость неоднократного обращения учащихся к изучению и запоминанию пройденного материала, т. е. его повторения. Однако эта работа должна быть правильно организована». В частности, повторение должно сопровождаться проверкой и оценкой знаний учащихся. С помощью ЭУ становится возможной организация

многократных повторений как разнообразной деятельности, повышается вариативность контролируемых индивидуальных учебных заданий.

8) Требование единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения в ЭУ также потенциально реализуемо на более высоком уровне. В условиях применения информационных технологий появляются дополнительные возможности умственного развития человека. Кроме того, информационные технологии оказывают благотворное влияние на раскрытие индивидуальных возможностей человека, на их развитие и реализацию на благо обществу и себе.

В процессе обучения наряду с теоретическим понятийным мышлением развиваются также и другие виды мышления: теоретическое образное, практическое наглядно-образное и практическое наглядно-действенное. Новые технологии обучения и в том числе дистанционное обучение, формируют новое мировосприятие: происходит расширение кругозора учащихся, появляется возможность доступа к мировым информационным ресурсам и оперативного их использования, рождается чувство сопричастности к мировым событиям, к мировой культуре, создаются предпосылки не только для интеллектуального, но и для личностного развития. Кроме того, усиливаются возможности художественно-эстетического воспитания, например: путем включения в узлы гипермедиа систем репродукций шедевров мирового изобразительного искусства, а также за счет высоко профессионального дизайна компьютерной визуализации учебного материала. Вполне осуществимо также и музыкальное развитие учащихся при использовании фрагментов музыкальных классических произведений в качестве аудио-компоненты мультимедийных программ.

Однако, поскольку электронный учебник является учебным средством, во многом отличным от традиционного «твердого» учебника, то и дидактические требования к электронному учебнику далеко не исчерпываются перечисленными выше требованиями.

В ряде исследований сформулированы некоторые дополнительные дидактические принципы обучения и требования, присущие только новым информационным технологиям и электронным учебникам [2; 4; 6; 11].

Наиболее значимыми дополнительными дидактическими требованиями, предъявляемыми к электронному учебнику как к средству новых информационных технологий, являются следующие:

- обеспечение индивидуальности обучения;
- интерактивность обучения;
- обеспечение адаптивности обучения с применением ЭУ;
- системность и структурно-функциональная связанность представления учебного материала в ЭУ;
- обеспечение полноты (целостности) и непрерывности дидактического цикла обучения в ЭУ.

Рассмотрим возможности реализации дополнительные дидактических требований, предъявляемых к ЭУ как к средству новых информационных технологий, подробнее.

1) Требование обеспечения индивидуальности обучения при работе учащихся с электронным учебником означает следующее: ЭУ должен создавать условия для самостоятельной (индивидуальной) работы учащегося, как минимум, ЭУ должен обеспечивать выдачу учащимся индивидуальных вопросов и заданий и проверять результаты индивидуальных решений. Индивидуальной или самостоятельной работе присущ такой недостаток как снижение роли преподавателя. Отличительной особенностью индивидуальности обучения при использовании ЭУ оказывается то, что обучающее воздействие преподавателя, осуществляемое опосредованно через компьютерную программу, не только не снижается, а наоборот даже усиливается. Дело в том, что ни один преподаватель не сможет физически сформировать, выдать и проверить такое огромное количество индивидуальных вопросов и заданий, которое под силу электронному учебнику. Кроме того, здесь следует принять во внимание также и тот фактор, что ЭУ моделирует обучающие воздействия преподавателя в целом, включая и объяснение нового материала. У учащегося впервые появляется возможность многократного обращения к «обучающему воздействию преподавателя» в удобном для себя темпе. Это особенно хорошо для слабых учащихся и учащихся с ограниченными возможностями.

2) Требование интерактивности обучения означает, что в процессе обучения должно иметь место взаимодействие учащегося с электронным учебником. Интерактивность – это наиболее популярное в области информационных технологий понятие. Интерактивность в переводе с английского означает взаимодействие, воздействие, влияние друг на друга.

В большинстве случаев интерактивность выступает в качестве принципа построения обучающих программ, в виде критерия качества обучающих программ и в качестве принципа компьютерного обучения. По отношению к ЭУ интерактивность нужно рассматривать как принцип построения программы и как критерий ее качества. Взаимодействие учащегося с ЭУ предполагает наличие обратной связи: ЭУ должен выдавать то или иное обучающее воздействие (объяснение, подсказку, новый вопрос, новое задание и т. п.) только после анализа действий учащегося. Такое взаимодействие представляет собой учебный интерактивный диалог учащегося с электронным учебником.

Интерактивность – это, видимо, самое сильное преимущество электронного учебника по сравнению с его традиционным книжным аналогом.

3) Требование обеспечения адаптивности обучения с применением ЭУ означает приспособление, адаптацию процесса обучения к уровню знаний, умений, психологических особенностей того или иного обучающегося

и т. д. Практически любая компьютерная обучающая система, поскольку она является обучающей, содержит в себе определенные механизмы реализации принципа адаптивности.

Для реализации дидактического требования обеспечения адаптивности обучения необходимо при разработке ЭУ использовать различные приемы и способы, позволяющие приспособить обучение к индивидуальным особенностям учащихся.

Необходимо отметить отличие принципов индивидуальности и адаптивности обучения. Индивидуальность процесса обучения нацелена на создание условий для самостоятельной (индивидуальной) работы учащегося, что очень важно с точки зрения активизации деятельности учащегося и обеспечения прочности его знаний. Адаптивность процесса обучения означает его приспособление к уровню знаний, умений, психологическим характеристикам того или иного учащегося, то есть приспособление к индивидуальным особенностям учащихся.

4) Требование системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала в ЭУ также относится к числу требований, характеризующих ЭУ как, средство новых информационных технологий. Если при традиционных технологиях обучения системность представления учебного материала можно было в той или иной мере обеспечить, то установление структурно-функциональных связей между фрагментами учебного материала как бы оставалось за кадром. Теперь же, при переходе к новым информационным технологиям появляется не только возможность, но и объективная необходимость системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала.

Во-первых, ЭУ являются не только педагогическими, но и программными системами. Программная реализация учебного курса без систематизации и структуризации учебного материала просто не осуществима. Компьютерная учебная программа, подобно памяти человека, должна хранить в разных «отсеках» отдельные фрагменты учебного материала и обеспечивать возможность легкого и быстрого доступа пользователя к этим фрагментам. При этом компьютерная программа должна также отражать взаиморасположение и связь этих фрагментов и обеспечивать их системное взаимодействие. Таким образом, использование в образовании новых информационных технологий вызывает необходимость новых подходов к проектированию и организации процесса обучения. Ярким примером системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала могут служить также различные гипертекстовые программы и системы гипермедиа.

Во-вторых, структурированный и систематизированный учебный материал, в котором четко обозначены структурно-функциональные связи между его фрагментами, лучше воспринимается и легче усваивается учащимися.

Располагая таким учебным материалом, учащийся имеет возможность многократного и легкого обращения к отдельным фрагментам и к системе в целом. При этом обращение к тому или иному фрагменту может осуществляться различными путями, что способствует лучшему пониманию и усвоению взаимных связей между отдельными понятиями, теориями и т.д. Улучшается также и системность (целостность) восприятия материала учебного курса.

В-третьих, структурирование и систематизация изучаемого материала, выявление структурно-функциональных связей между его фрагментами способствуют развитию системного, структурного мышления и интеллекта в целом.

5) Требование обеспечения полноты (целостности) и непрерывности дидактического цикла обучения в ЭУ означает, что ЭУ должен предоставлять возможность выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах одного сеанса работы с ЭВМ. Как известно, дидактический цикл – это структурная единица процесса обучения, обладающая всеми его качественными характеристиками, выполняющая функцию максимально полной организации усвоения (в данных условиях) фрагмента содержания образования [13]. Первое звено дидактического цикла реализует постановку познавательной задачи, второе звено обеспечивает предъявление содержания учебного материала, третье организует применение первично полученных знаний (организация деятельности по выполнению отдельных заданий, в результате которой происходит формирование учебных и научных знаний), четвертое звено дидактического цикла – это получение обратной связи, контроль деятельности учащихся, пятое звено организует подготовку к дальнейшей учебной деятельности (задание ориентиров для самообразования, для чтения дополнительной литературы). Реализация всех звеньев дидактического цикла процесса обучения посредством единой компьютерной программы без обращения к другим источникам информации существенно упрощает организацию учебного процесса, сокращает затраты времени учащегося и автоматически обеспечивает полноту и целостность дидактического цикла и его непрерывность в пределах одного занятия (одного сеанса работы с ЭУ).

Кроме дидактических требований необходимо учитывать и психологические требования к электронным учебным средствам, которые вытекают из особенностей процесса познания человека.

Процесс познания человека определяется как взаимодействие трех составляющих: приобретения, структурирования и оперирования знаниями. Среди факторов, влияющих на процесс познания, можно выделить: восприятие, распознавание образов, внимание, возбуждение и интерес, воображение [3].

Восприятие – это способность человека обнаруживать и интерпретировать сенсорные стимулы (слуховые, зрительные). Важной частью исследования процесса обучения является исследование объема восприятия, который характеризует начальную стадию обработки информации. Интерактивность, мультимедийность обучающих программ и электронных учебников помогают увеличить объем восприятия информации.

Распознавание образов также имеет важное значение. Как правило, в процессе обучения учащемуся предъявляются довольно сложные сочетания сенсорных стимулов. Задача обучаемого – распознать представленную информацию и усвоить ее. Современные мультимедийные технологии предоставляют все возможности для использования документов, содержащих звук, графику, видео и текст в процессе обучения. При этом различные стимулы влияют на определенные чувственные рецепторы, каждое сенсорное событие вносит свои ощущения. В целом происходит суммирование информации, быстрее формируется понятие о ней и скорее наступает процесс обработки.

Внимание можно определить как сосредоточение умственных усилий на сенсорных или мысленных событиях. Любой процесс обучения содержит в себе гораздо больше информации, чем могут усвоить обучающиеся. Поэтому, чтобы справиться с большим потоком информации, обучающиеся должны направлять внимание только на некоторые признаки. Из когнитологии известно, что на внимание влияют следующие факторы: сознание, пропускная способность глаза человека, управление вниманием, уровень возбуждения и интерес. Под сознанием понимаются знания о событиях окружающей среды, а также знания о памяти, мышлении и телесных ощущениях. У человека могут работать два типа сознания: один – для речевого знания и обработки информации в левом полушарии, другой – для пространственных функций, локализованных в правом полушарии. Неодинаковым развитием двух полушарий можно объяснить интеллектуальные различия между людьми, и это нужно учитывать при разработке учебных материалов. Одни люди проявляют необычные вербальные способности, а другие лучше справляются с механическими и пространственными законами. Сознание в процессе обработки информации выполняет двойственную задачу: оно выбирает, какая система будет доминировать, и устанавливает для нее цель. Например, в обработке графической информации ведущая роль принадлежит образной системе кодирования, а при обработке текста, наоборот, вербальной системе кодирования. Интеграция различных стимулов (текстовых, звуковых, графических) в одном обучающем проекте на электронном носителе, возможность быстрого и легкого получения необходимой информации в среде электронного учебника путем осознанного использования гиперссылок – все это должно способствовать повышению эффективности обучения.

Возбуждение и интерес оказывают значительное влияние на внимание, так как поддерживают в активном состоянии способность обучаемых к восприятию сенсорных сигналов. Известно, что у большинства обучаемых работа за компьютером и сам компьютер вызывают повышенный интерес, не говоря о том, насколько вырастает мотивация при возможности использования современных мультимедийных технологий. Однако необходимо понимать, что способность к переработке информации ограничена на двух уровнях – сенсорном и когнитивном. Если одновременно навязывать слишком много сенсорных признаков, то может возникнуть перегрузка, так же, как и при попытке обработки слишком большого количества информации.

Воображение – это способность построения мысленного образа окружения, который имеет форму когнитивной карты, извлечения из этой карты значимых признаков, расположения их в осмысленной последовательности и преобразования в языковую информацию. Психологической наукой установлено, что уровень усвоения знаний в процессе обучения существенно зависит от целей, которые ставятся при запоминании материала; уровень воспроизведения определяется целью действия: при формировании логических связей между разделами запоминание учебного материала происходит лучше, чем без их учета [1]. Этот важный вывод касается эффективности использования гипертекстовых связей в электронных учебниках. Во-первых, при проектировании мультимедийных обучающих средств, электронных учебников и интерактивных систем необходимо формировать гипертекстовые связи, следуя программе курса, методике обучения, логике учебных целей. Во-вторых, используя богатые возможности современных гипертекстовых технологий, необходимо следить за навигацией и ориентацией как в документе, так и в гиперпространстве.

Таким образом, грамотное использование учебных материалов на электронных носителях, учитывающее рассмотренные выше психолого-дидактические особенности данного вида учебных средств, позволит в значительной мере повысить качественный уровень подготовки специалиста гуманитарного профиля в условиях модульной образовательной технологии.

Библиографический список

1. **Агеев, В. Н.** Электронные учебники и автоматизированные обучающие системы. [Текст] / В. Н. Агеев. – М., 2001. – 79 с.
2. **Апатова, Н. В.** Информационные технологии в школьном образовании. [Текст] / Н. В. Апатова. – М.: Изд-во РАО, 1994. – 228 с.
3. **Беспалько, В. П.** Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). [Текст] / В. П. Беспалько. – М: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.

4. **Воронина, Т. П.** Образование в эпоху новых информационных технологий. [Текст] / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. – М.: Информатика, 1995. – 220 с.
5. **Данилов, М. А.** Принципы обучения [Текст] / М. А. Данилов // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – С. 115–145.
6. **Зайнутдинова, Л. Х.** Психолого-педагогические требования к электронным учебникам (на примере общетехнических дисциплин). [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань, АГТУ, 1999. – 71 с.
7. **Зенкин, А. А.** Когнитивная компьютерная графика. [Текст] / А. А. Зенкин. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
8. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения. Т. 1. [Текст] / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
9. **Компьютерные системы обучения.** // Вопросы дидактического программирования. – Вып. № 1 (15) / Под ред. Б. Х. Кривицкого. – М., 1993.
10. **Педагогика** / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
11. **Роберт, И. В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. [Текст] / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
12. **Соколов, Е. А.** Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки специалиста в высшей школе. [Текст] / Е. А. Соколов. – Новосибирск, НГИ, 2004.
13. **Теоретические основы процесса обучения в советской школе** / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
14. **Христочевский, С. А.** Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии [Текст] / С. А. Христочевский // Информатика и образование. – 2002. – № 2. – С. 70–77.

УДК 371.3

И. М. Абдулхаликова

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Информатизация начального образования, по нашему мнению, охватывает несколько направлений учебно-воспитательного процесса:

- формирование информационной культуры детей;
- преподавание пропедевтического курса информатики;
- использование новых информационных технологий при изучении школьных предметов;

– использование новых информационных технологий в управленческой и научно-методической деятельности педагога.

Существует множество различных теоретических моделей обучения будущих учителей начальных классов учебным предметам в области информатизации начального образования [1].

Рассмотрим различные модели обучения информатике и информационным технологиям студентов педколледжа.

1. Модель изучения предназначена для изучения, освоения компьютера, пользовательского интерфейса, программы. Модель характеризуется непосредственным общением с компьютером с целью последовательного выполнения действий и проверки правильности реакции программного обеспечения.

2. Модель существования. В последние годы все большее значение приобретают программные средства, реализующие некоторые искусственные среды методом моделирования или созданием виртуальной реальности. Используются также средства мультимедиа. При этом пользователь такого программного средства воспринимает эту искусственную среду как реальность, в которой он некоторое время существует. Назначение таких программных средств может быть различным. Наиболее часто эта модель реализуется в компьютерных играх, тренажерах, учебных средах. В качестве другого примера можно назвать приложения на Web-сайтах, которые позволяют реализовывать коллективную модель существования в искусственных средах. Модель существования имеет большое значение, поскольку обладает наибольшим по силе воздействием на пользователя. Реализуется модель при непосредственном общении пользователя с компьютером.

3. Модель управления собственной информацией реализуется, когда в результате работы с компьютером пользователь накапливает некоторые материалы, требующие специального внимания в смысле организации хранения, обновления и т. д. Это самостоятельная работа, для выполнения которой требуются персональные ресурсы памяти. В простейшем варианте модель управления информацией реализуется при создании обучаемыми собственных подкаталогов с результатами своей деятельности: текстов, графики, таблиц и другой информации.

4. Модель управления технологическим процессом - это модель использования компьютера в качестве интеллектуального интерфейса между управляемым процессом и оператором.

5. Модель творчества. При достаточном овладении компьютером как мощным инструментальным средством студент может быть поставлен в ситуацию творчества. Компьютер в значительной степени снижает трудоемкость подготовки различной информации. Процесс творчества требует специальной творческой атмосферы.

6. Модель общения. Современные компьютерные сети реализуют функцию передачи информации между их пользователями. Возможности эти таковы, что в последние годы они превратились в значимый элемент человеческой культуры, который не может быть реализован другими средствами передачи сообщений на расстояние. Компьютерные коммуникации наравне с простым общением на бытовом уровне позволяют реализовать образовательные проекты, содержащие наряду с материалом учебного назначения также и элементы научных исследований.

7. Модель просмотра. Обучаемый, хорошо владеющий компьютером, обычно начинает знакомство с другим компьютером не с реализации поставленной перед ним задачи, а с того, чтобы узнать содержимое памяти компьютера. Он просматривает каталоги, запускает заинтересовавшие его программы и просматривает файлы, которые могут представлять для него интерес. Этот просмотр или поиск является зачаточным примером того поведения, которое в полной мере может быть реализовано в мировой глобальной сети INTERNET.

8. Модель добывания информации выделена как самостоятельный способ взаимодействия с компьютером, поскольку для целенаправленного поиска информации используются другие программные средства, чем те, которыми реализуется модель просмотра. Модель может быть реализована при учебном использовании электронных энциклопедий и путеводителей на CD, например, при подготовке рефератов и докладов.

9. Модель опосредованного взаимодействия. Среди образовательных проектов существуют такие, которые не требуют непосредственного общения с компьютером всех участников проекта, хотя информация, полученная с помощью компьютера, и определяет в значительной степени учебную деятельность.

Все рассмотренные модели, которые имеют общие области применения, могут оказаться полезными при реализации учебной деятельности обучаемых с применением информационных технологий. Однако способы организации работы студентов должны соответствовать используемым моделям.

Реализация образовательного процесса на основе использования информационных технологий во многом зависит от организационных моделей учебного взаимодействия студентов с информационными технологиями. Рассмотрим некоторые из них.

Классно-урочная модель характеризуется тем, что компьютерами оборудованы все рабочие места учащихся, а также рабочее место учителя. Предполагается также, что все компьютеры объединены локальной сетью и дополнены сервером. Взаимодействие с компьютером организовано во время уроков таким образом, что все учащиеся выполняют однотипные или просто одинаковые действия. Задача преподавателя упрощается. Он ставит проблемы, показывает, как их решать, и контролирует процесс. Контроль за

одинаковыми заданиями весьма прост, так же, как и сравнительная оценка результатов. В наилучшей степени эта организационная модель реализует модель изучения, являющуюся вспомогательной для всех остальных.

В основу **проектно-групповой модели** положен хорошо известный в педагогике метод проектов. Одним из основных противоречий современной школы является несовпадение педагогических целей, стоящих перед преподавателем, и целей, к которым стремятся обучаемые. Низкая значимость педагогических целей для них не способствует повышению мотивации, приводит к общему уменьшению интереса к учебе и, как следствие, к снижению успеваемости. Одним из эффективных методов повышения мотивации является создание значимых для обучаемых целей, достижение которых осуществляется через овладение определенными знаниями. В этом случае достижение собственно педагогических целей становится средством достижения целей, искусственно поставленных перед студентами. Представляется достаточно вероятным, что это известное в педагогике положение может обрести новую жизнь в связи с появлением возможности использования в образовании информационных и коммуникационных технологий. В этом случае речь идет о телекоммуникационных проектах.

И, наконец, **модель индивидуальной деятельности** наилучшим образом реализуется при использовании домашнего компьютера, однако в качестве его аналога могут использоваться единичные компьютеры, размещенные, например, в библиотеке, или компьютеры в залах открытого доступа.

Эта организационная модель позволяет реализовать любую из моделей использования информационных технологий. Для ее реализации может использоваться как аудиторное, так и внеаудиторное время. При наличии у обучаемых домашних компьютеров акцент может быть перенесен на работу дома.

Происходящий во всем мире процесс постепенного переноса знаний в электронные журналы и книги, в компьютерные базы данных и знаний коснулся и образовательных учреждений. Роль преподавателя изменяется от информационной передачи знаний обучаемым к организационно-методическому процессу самостоятельного получения знаний обучаемыми из различных электронных источников.

Таким образом, из сказанного выше следует, что классно-урочная модель взаимодействия обучаемых с информационными технологиями себя исчерпала. Ей на смену должны прийти модели проектно-групповая и индивидуальная. Главные достоинства предлагаемых моделей заключаются в том, что они позволяют информатизировать учебный процесс, достигают этой цели меньшими затратами и более соответствуют задачам современной высшей и общеобразовательной школ.

Использование информационных технологий в классе во время урока является наиболее сложным и ответственным делом. Тем не менее, имеется ряд достаточно отработанных моделей такого использования:

- демонстрация компьютерной презентации (или отдельных мультимедиа иллюстраций), подготовленной учителем или учащимися или являющейся частью сайта в Интернете или фрагментом компакт-диска и т. д.;
- лабораторная работа с компьютерным измерением, записью и анализом результата;
- лабораторная работа в виртуальном конструкторе;
- тестирование с выбором ответа;
- отработка технических навыков с помощью компьютерного тренажера (клавиатурный ввод, языки, «компьютерная грамотность»);
- написание диктанта, изложения или сочинения (в рамках различных предметов);
- работа в рамках учебного модуля объемом 1–6 часов с участием учителя информатики /координатора учебного процесса по освоению определенной технологии для конкретной сферы применений в образовательном процессе (в частности – в рамках учебных предметов).

Для реализации государственных стандартов среднего педагогического образования в Дербентском педагогическом колледже разработана, успешно внедренная в учебный процесс, модель профессиональной подготовки будущего учителя в области информатизации начального образования. В основу модели положен принцип непрерывного и комплексного освоения теоретических знаний и практических навыков использования современных информационных технологий в течение всех лет подготовки в педколледже.

Существуют две линии подготовки – 1)общематематическая и естественнонаучная и 2) общепрофессиональная. К первой линии относятся дисциплина «Информатика» и в ней студенты осваивают современные средства информатизации. Ко второй линии относятся дисциплины: «Программное обеспечение ЭВМ», «Программирование», «Теория и методика обучения информатике начальной школе», дисциплины дополнительной подготовки и дисциплины по выбору. Здесь осваиваются информационные технологии в образовании. Сходятся эти две линии на вычислительной практике (специальность «Математика» и при изучении курса «Практикум по информатике» (Дополнительная подготовка в области информатики)).

Курс «Информатика» является базовым, поддерживающим весь последующий комплекс учебно-методических мероприятий формирования информационной культуры педагогической деятельности. Он относится к первому (осведомительному) этапу формирования информационной культуры. Эта дисциплина ставится в учебный план на первом-втором годах обучения.

Основное назначение данного курса – закрепить и углубить знания студентов по информатике, полученные ими в школе, и пропедевтически развить

на этой основе навыки практического использования средств информатизации в педагогической деятельности.

Изучив базовый курс информатики, студент – будущий учитель уже на самом первом этапе освоения педагогического применения компьютера может создавать и редактировать тексты, графические изображения, строить простейшие математические модели с помощью электронных таблиц, формировать запросы к базе данных, осуществлять поиск информации в сети Интернет.

Студенты педколледжа на первом этапе подготовки получают пропедевтические знания по использованию методов и средств информатики в педагогической деятельности. Такой эффект достигается путем использования задач с профессионально-педагогическим содержанием. Использование в обучении таких задач формирует положительную мотивацию у будущих учителей при изучении курса информатики.

Подготовка в области информатизации начального образования, закладываемая в начальном курсе, получает развитие и углубление при изучении всех общепрофессиональных дисциплин учебного плана. Но, прежде всего формирование навыков использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в будущей профессиональной деятельности происходит в курсах «Теория и методика обучения информатике в начальной школе» и «Новые информационные и коммуникационные технологии в образовании». В процессе изучения данных курсов рассматриваются вопросы влияния информатики на психику человека, изменения в педагогике под влиянием информационно-компьютерной революции, использования методов информатики в педагогическом проектировании, применения ИКТ в психолого-педагогической диагностике и мониторинге, управлении педагогическими системами, преобразования педагогических процессов в условиях информатизации общества и т. п. Эти учебные дисциплины завершают первый этап информационной подготовки будущего учителя начальных классов со специализацией.

Использование компьютерной сети в процессе преподавания в Дербентском педагогическом колледже усилило роль самостоятельной работы студентов и позволило кардинальным образом изменить методику преподавания не только самой дисциплины «Информатика», но и других учебных дисциплин.

Внедрение современной компьютерной техники изменило работу преподавателей педагогического колледжа, которые стали широко использовать компьютер в процессе обучения студентов своей дисциплине. Для студентов педколледжа создаются электронные учебники и учебные пособия, обучающие программы и электронные системы контроля знаний. Электронные средства обучения расширили возможности преподавателей колледжа в

подаче материала, выполненные в виде компьютерных ресурсов: текстов, картинок и программ.

Завершающим этапом формирования информационной культуры будущего учителя начальных классов является комплексное рассмотрение всех аспектов информатизации в системе образования – психолого-педагогических, методических, организационно-технических, управленческих. Эту задачу выполняет вычислительная практика и курс «Практикум по информатике» (дополнительная подготовка по информатике): систематизация знаний в области средств информатизации и информационных технологий; проектирование и создание информационной учебной среды; закрепление навыков работы в меди-кабинете; подбор, создание и представление дидактических и методических материалов для учащихся.

Во время вычислительной практики студенты создают мультимедийные учебные проекты, а также фрагменты электронных учебных пособий, направленные на использование современных Интернет-технологий и компьютера в процессе обучения, в том числе и при оценивании результатов обучения учащихся.

В числе стратегических направлений модернизации содержания образования – обеспечение целостности представлений обучаемых о мире путем интеграции содержания образования, усиление интегративного подхода в организации учебного процесса.

С целью реализации этого направления нами в колледже были разработаны курсы по выбору в области информатики и информационных технологий, которые прошли апробацию в учебном процессе Дербентского педагогического колледжа.

Одним из таких курсов по выбору является курс «Сетевые технологии в профессиональной деятельности учителя начальных классов».

Нами разработана программа данного курса с использованием модульной технологии, включающая следующие модули:

Модуль 1. Локальные и глобальные компьютерные сети.

Модуль 2. Представление информации в сети Интернет, основы HTML и Web – дизайна, HTML – редакторы.

Модуль 3. Организация проектной деятельности учащихся.

Внедренная в Дербентском высшем педагогическом колледже программа курса «Новые информационные и коммуникационные технологии в образовании» предусматривает изучение следующих разделов:

1. Основы информатизации образования. Техническое и информационное обеспечение системы образования.

2. Элементы проектирования программных средств учебного назначения для начальной школы.

3. Применение информационных и коммуникационных технологий в организации учебного процесса в начальной школе.

Главной задачей изучения курса является осознание сути и актуальности процесса информатизации образования, которая рассматривается сегодня как один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления реформирования образовательной системы России.

Уровень информационной подготовки студентов позволяет расширить данный курс за счет введения раздела «Элементы проектирования программных средств учебного назначения для начальной школы» и включения в него вопросов, связанных с методикой разработки и технологией проектирования педагогических программных средств на базе открытых ПМС «Конструктор Сказок», «Классификаторы», «Буквоед». Инструментальные средства названных пакетов позволяют создавать программы прикладного характера, ориентированные, прежде всего на начальную школу, что соответствует будущей основной квалификации студентов.

В программе курса не оставлена без внимания еще одна ветвь информатизации образования – использование информационных и коммуникационных технологий для управления учебным процессом начальной школы.

В результате его пролонгированной апробации показано, что организация учебного процесса по данному курсу профессиональной подготовки учителя начальных классов позволяет достичь положительных итогов, а именно:

- обеспечить интерес к предмету и активизировать научно-исследовательскую работу будущих учителей начальной школы со специализацией;
- на практике внедрить и закрепить полученные знания по информационным и коммуникационным технологиям, углубить их при подготовке дипломных работ;
- рационально и эффективно использовать учебное время студента, не загружая лишней информацией, и в то же время дать ему полный обзор по всем информационным и коммуникационным технологиям.

Курс *«Теория и методика обучения информатике в начальной школе»* – важная составляющая часть профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов со специализацией. При изучении данного курса студент должен получить знания, выработать умения, навыки, необходимые для творческого преподавания данного предмета в различных условиях технического и программно-методического обеспечения. Это значит, что будущий учитель начальных классов должен ясно представлять цели и задачи пропедевтического курса информатики, знать его содержание, владеть средствами и методами обучения, уметь организовать учебный процесс и оценивать достигаемые результаты.

Однако, как показывает практика преподавания и специальные исследования, существует определенный разрыв между уровнем теоретических знаний и умениями применять их в практике обучения. Одной из причин этого недостатка можно полагать существующие проблемы школьной информатики: быстрый темп изменения методической системы обучения информатике,

отсутствие соответствующей методической литературы, изменение содержания предмета информатики, введение в школу новых информационных технологий и т. д. Исходя из этого, мы видим перед собой задачу попытаться найти более оптимальный вариант подготовки будущего учителя начальных классов средней общеобразовательной школы, способствующий развитию творческой личности и повышению роли самообразования. Один из таких вариантов – организация процесса обучения методике преподавания информатики.

Предлагаем программу курса «Теория и методика обучения информатике в начальной школе»:

1. Целесообразность непрерывного образования в области информатики и информационных технологий в средней школе, пропедевтика информатики в начальной школе, цели и задачи пропедевтики обучения информатике в начальной школе.

2. Методика и критерии оценки качества методических пособий по информатике.

3. Проверочно-оценочная деятельность учителя информатики. Структура требований к знаниям, умениям и навыкам школьников.

4. Общая характеристика программы «Информационная культура». Цели и задачи. Содержание обучения. Программно-методическая поддержка.

5. Программа «Информатика в играх и задачах». (Автор Горячев А. В. и др.). Цели и задачи. Содержание обучения. Программно-методическая поддержка.

6. Программа «Основы информатики и вычислительной техники». (Автор Коляда Е. П.). Цели и задачи. Содержание обучения. Программно-методическая поддержка.

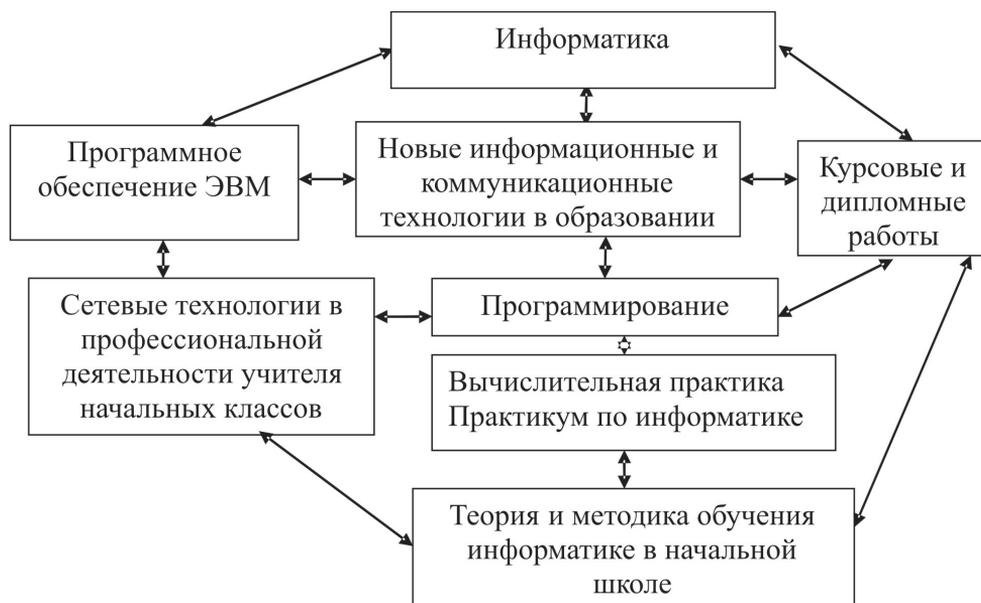
7. Среда обучения в начальной школе «LogoWriter». Язык Лого, основные понятия и конструкции. Методические приемы обучения младших школьников основам информатики с помощью LogoWriter.

8. Программа «Уроки развития» для малышей. (Автор Дубинина В. В.). Цели и задачи. Содержание обучения. Программно-методическая поддержка.

9. Санитарно-гигиенические нормы работы и требования к оборудованию кабинета ВТ. Разработка компьютерного урока.

10. Реализация принципов индивидуализации обучения, дифференцированного обучения.

Нами предлагается следующая схема непрерывной информационной подготовки будущих учителей начальных классов со специализацией.



Система учебных дисциплин непрерывной информационной подготовки будущего учителя начальных классов (модель автора)

Для выхода на уровень теоретических знаний и практических умений в соответствии с требованиями ГОС и обеспечения при этом непрерывной информационной подготовки за весь период обучения в педагогическом колледже далеко недостаточны одни теоретические курсы, необходима разработка системы методического обеспечения учебно-познавательной деятельности студентов, в которую автор исследования предлагает включить следующее:

1. Комплексное внедрение информационных и коммуникационных технологий во все учебные дисциплины колледжа: общеобразовательные, фундаментальные и специально-профессиональные.
2. Непрерывное использование информационных и коммуникационных технологий во всех видах учебной деятельности студентов (на лекциях, лабораторных, практических и других занятиях).
3. Осуществление межпредметных связей информатики со специальными и профессиональными дисциплинами и разработка на этой основе учебной программы по непрерывной информационной подготовке студентов в педагогическом колледже.

Осуществление предлагаемых мер позволяет конкретизировать цели и задачи обучения по разделам информатики и информационных технологий, вытекающие из модели специалиста, и обоснованно установить глубину их изучения, а также целенаправленно произвести выбор средств компьютерного программного обеспечения в соответствии с профилем специалиста.

Библиографический список

1. **Омарова, Г. К.** Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной подготовке студентов педагогического колледжа (на примере учителей начальных классов со специализацией) [Текст]: дисс. ...канд.пед.наук. / Г. К. Омарова. – Ставрополь. – 2003. – 150 с.

УДК 371. 3

Р. К. Баучиева, Т. Г. Везиров

КУРСЫ ПО ВЫБОРУ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности учителя. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности. Реализация новой личностно ориентированной парадигмы предполагает изменение в содержании и технологиях подготовки будущего учителя в вузе.

В ряде исследований (В. Г. Кинелев, К. К. Колин, А. А. Кузнецов и др.) отмечается, что цели, содержание и технологии в существующей образовательной практике не соответствуют современным требованиям и не могут обеспечить своевременную и адекватную подготовку специалиста к профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Несмотря на заявления о высоком потенциале и эффективности применения инфокоммуникационных технологий (ИКТ), результаты обучения оказываются намного ниже ожидаемых. Причинами этого могут быть недостаточная методическая подготовка разработчиков программ и образовательных сайтов, несоответствие последних задачам обучения и ограниченные возможности их использования. Но основную проблему мы видим не в недостатках программного обеспечения, а в необходимости владения преподавателем теорией и методикой применения инновационных педагогических и инфокоммуникационных технологий и способностью реализовать эту методику на практике, внедряя новые средства в учебный процесс. В высших учебных заведениях актуальным стал вопрос подготовки студентов к использованию инфокоммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

По Государственному Образовательному Стандарту (2005 г.) в учебные планы музыкально-педагогических факультетов введены курсы: «Математика и информатика», «Технические и аудиовизуальные средства обучения», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе».

На музыкально-педагогическом факультете Карачаево-Черкесского государственного университета в блоке регионального компонента введен курс: «Intel – обучение для будущего»,

При изучении разделов этих курсов у будущего учителя музыки должны быть сформированы элементы информационной культуры, основа знаний и комплекс умений и навыков, необходимых для широкого применения средств инфокоммуникационных технологий, соответствующего программного обеспечения в своей профессиональной деятельности.

На основании проведенного нами исследования и анализа научных работ ряда авторов можно утверждать, что изучение указанных выше курсов не обеспечивает полной готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях открытого информационного общества, а также активизация познавательной деятельности.

Картина активизации познавательной деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов университетов будет неполной, если не учесть ряд других дисциплин и курсов по выбору в области информатики и ИКТ, систему самостоятельной работы студентов, работу над курсовыми и выпускными квалификационными работами.

Исходя из социального заказа общества, системного анализа и опыта преподавания в ряде вузов предлагаются различные курсы по выбору в области информатики и ИКТ.

Отвечая требованиям современного общества и развития ИКТ, в рамках высшего музыкального образования нами проводится расширение и модернизация возможности применения инфокоммуникационных технологий для активизации познавательной деятельности будущих учителей музыки. Для этого нами разработан и апробирован курс по выбору «Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности будущего учителя музыки» в Карачаево-Черкесском государственном университете. Мы подобрали спектр музыкально-теоретических тем, которые целесообразно продемонстрировать, используя звуковые возможности компьютерных программ. Для реализации данного курса были предложены некоторые занятия на музыкально-педагогическом факультете. Подобные занятия, с использованием музыкального редактора, виртуальной музыкальной студии, стали более действенными и интересными. Особенно активно получались занятия, где студентам предлагалось создать свои композиции. В качестве базовой системы использовалось учебное электронное издание «Finale 2005 русская и английская версия». Результаты творческих работ студентов демонстри-

ровались и защищались в кабинете информатики. Такой подход к изучению практической сущности курса значительно расширяет возможности преподавателя для объяснения нового материала и закрепления пройденного.

В работе было использовано разработанное нами электронное учебное пособие. Количество иллюстративного материала представленного в электронном учебном пособии огромно. Данное пособие включает в себя и текст, и статистические изображения, и даже готовые задания для самоконтроля. Многие из представленных к рассмотрению материалов несут в себе методические и практические рекомендации. Таким образом, данные материалы включены в сферу прямых интересов для преподавателя.

Несомненный успех данных занятий нашло продолжения в создании специального курса по выбору. Работа студентов оказалась достаточно активной. Несомненная польза от такого синтеза двух дисциплин (музыки, информатики) налицо. Студент во время работы с применением инфокоммуникационных технологий достаточно тщательно прорабатывает изучаемый материал и грамотно излагает результат своей работы.

Первые занятия с использованием инфокоммуникационных технологий были проведены в качестве эксперимента на музыкально-педагогическом факультете Карачаево-Черкесского университета им. У. Д. Алиева. Проведение таких видов занятий очень понравилось будущим учителям музыки. При выполнении таких видов работ у студентов формировывались умения и навыки работы с компьютером, готовыми программными продуктами, способности проводить творческие эксперименты над музыкальными произведениями.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод: применение инфокоммуникационных технологий является высокоэффективным средством активизации познавательной деятельности студентов, отвечающим всем требованиям современности.

По своему содержанию и задачам курс по выбору является дополнением к дисциплинам государственного образовательного стандарта для специальности 05.06.01. – Музыкальное образование.

В процессе изучения курса по выбору студенты научились работать в различных музыкальных редакторах, познакомились с приемами обработки звуковой информации, с основными этапами создания музыкальных ремиксов.

Завершается данный курс по выбору представлением студентами на обсуждение свои готовые мультимедийные проекты.

Педагогический эксперимент проводился в Карачаево-Черкесском государственном университете. По логической структуре доказательства гипотезы исследования проводился параллельный эксперимент, то есть одновременно участвовали две пары групп: контрольные и экспериментальные. Из них 25 человек были отнесены к экспериментальной группе (ЭГ) и 25

человека – к контрольной (КГ). Анализ эффективности эксперимента проводился методом сравнения полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах.

Экспериментальные и контрольные группы были подобраны по принципу идентичности исходных данных (общий уровень развития и успеваемости учащихся).

Предположением эксперимента явились теория о том, что проведение мероприятий по внедрению инфокоммуникационных технологий (организация курса по выбору «Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности будущего учителя музыки», защита собственных музыкальных произведений и пр.) в учебный процесс может способствовать активизации познавательной деятельности будущих учителей музыки.

Педагогический эксперимент выступает как специально сконструированный процесс обучения. Суть педагогического эксперимента заключается в том, что в процесс обучения вносятся немаловажные, ключевые изменения в соответствии с гипотезой и задачами исследования. Объектом исследования в педагогическом эксперименте является процесс профессиональной подготовки студентов по специальности «Музыкальное образование».

Учитывая методологические требования к организации педагогического эксперимента, важно было обеспечить как можно более точный контроль за развитием экспериментальной ситуации. С этой же целью в начале и конце намеченного периода исследования были проведены подробные измерения, как в экспериментальных, так и в контрольных группах, касающиеся изменений в активизации познавательной деятельности на основе сопоставления данных его исходного уровня с результатами, полученными в конце эксперимента.

В ходе экспериментального исследования мы проанализировали изменения по отдельным критериям, характеризующим уровень активизации познавательной деятельности будущих учителей музыки: знания в области информатики (показатели: содержание и объем информационных понятий, практические действия, отражаемые понятием), профессиональные умения (показатели: полнота и осознанность действий, рефлексивные умения), опыт творческой деятельности студента в решении информационных задач в профессиональной деятельности (показатели: творческий потенциал и креативность) и ценностные отношения студента к будущей профессиональной деятельности и себе (показатели: самооценка деятельности, приоритетность целей, отношение к самореализации, мотивы к саморазвитию).

В табл. 1 и на рис. 1. нами представлены итоговые результаты формирующего эксперимента. Их анализ позволяет с достаточной степенью уверенности констатировать явное преобладание на начало эксперимента во всех исследуемых группах низкого уровня активизации познавательной деятельности

(в среднем количество студентов, находящихся на данном уровне, составило 50,9%).

Сопоставляя данные уровней активизации познавательной деятельности студентов музыкально-педагогического факультета на начало и конец эксперимента, мы установили, что во всех исследуемых группах произошли изменения, но наиболее значительны они в экспериментальных группах.

Таблица 1

Сравнение результатов по уровню активизации познавательной деятельности будущих учителей музыки на основе инфокоммуникационных технологий в ходе формирующего эксперимента

Группа	Этап	Уровень музыкально-теоретического образования студентов						СП	КЭ
		низкий		средний		высокий			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
ЭГ	начало	13	51,72	6	31,04	6	17,24	1,66	0,99
	конец	5	24,14	10	37,93	10	37,93	2,14	1,23
КГ	начало	12	50,00	8	33,33	5	16,67	1,67	–
	конец	10	43,33	10	40,00	5	16,67	1,73	–

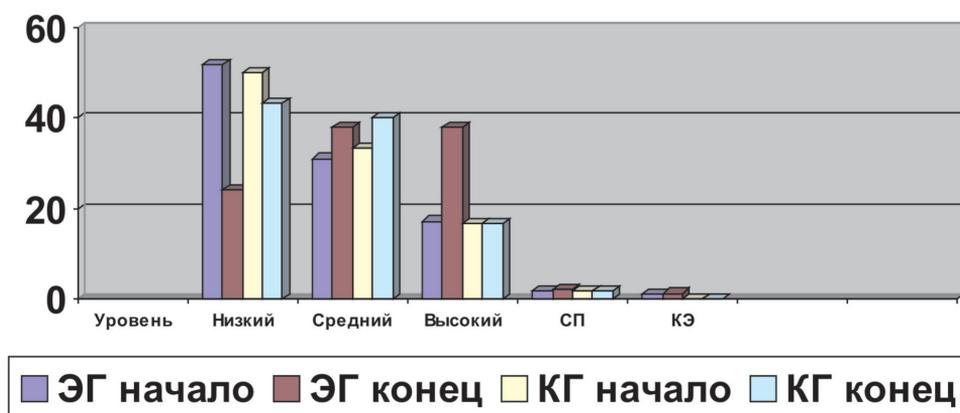


Рис. 1. Сравнение результатов по уровню активизации познавательной деятельности будущих учителей музыки на основе инфокоммуникационных технологий

Итак, к концу эксперимента количество студентов, находящихся на высоком уровне музыкально-теоретического образования, в ЭГ увеличилось в 2,20, тогда как в КГ не изменилось. Одновременно произошло уменьшение числа студентов, имеющих низкий уровень познавательной деятельности, в ЭГ в 2,14% раза, в КГ – в 1,15%.

Таким образом, наиболее заметно возрос уровень познавательной деятельности у студентов экспериментальной группы.

Эффективность исследования оценивалась по изменению среднего показателя (СП) и коэффициента эффективности (КЭ). Динамика их в экспериментальной работе отражена нами в табл. 2. и на рис. 2.

Таблица 2

Динамика развития уровня музыкально-теоретического образования студентов

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в %)			G по СП	G по КЭ
	низкий	средний	высокий		
ЭГ-1	-27,58	6,89	20,69	0,48	0,24
\bar{x} по ЭГ	-29,78	7,15	22,64	0,52	0,26
КГ	-6,67	6,67	0,00	0,07	–

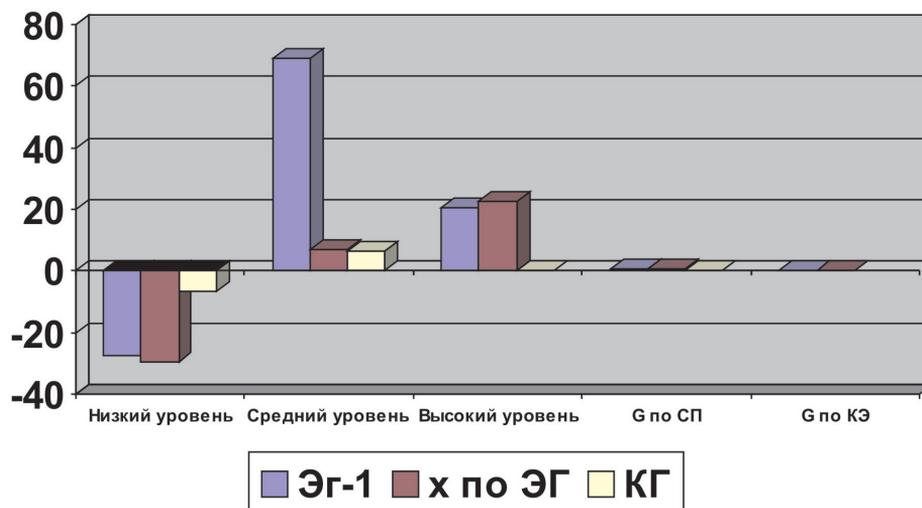


Рис. 2. Динамика развития уровня музыкально-теоретического образования студентов

Полученные данные по темпу роста также показали, что продвижение студентов на высокий уровень познавательной деятельности в экспериментальной группе ЭГ идет быстрее, чем в группах в КГ.

Данные изменения уровня познавательной деятельности в группах могли произойти либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Достоверность полученных экспериментальных данных проверялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» Пирсона. При подсчете его значения использовался 5%-ный уровень значимости. Проверка показала, что любые три предложенных нами этапа методики недостаточны для эффективной активизации

познавательной деятельности вуза, так как $T_{\text{набл.}} < T_{\text{крит.}}$ (4,08 и 4,87 < 5,99). Использование комплекса этапов статистически значимо для эффективности активизации познавательной деятельности будущих учителей музыки, так как $T_{\text{набл.}} > T_{\text{крит.}}$ (6,42 > 5,991). Это позволяет сделать вывод о том, что изменения в ЭГ результат целенаправленного педагогического воздействия.

Библиографический список

1. **Биджиев, Д. У.** Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности будущих учителей музыки [Текст]: Учебное пособие / Д. У. Биджиев, Р. К. Алиева. – Карачаевск: КЧГУ, 2007. – 73 с.
2. **Везиров, Т. Г.** Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании [Текст]: дисс... док. пед. наук. / Т. Г. Везиров. – Ставрополь: СГУ, 2002. – 203 с.

УДК 51(07)

Р. М. Магомедова

МЕТОДИКА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время реформу школьного образования связывают с широким внедрением дифференцированного обучения. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что современная концепция среднего образования решительно отказывается от традиционной уравниловки, признавая многообразие форм обучения и получения среднего образования в зависимости от склонностей и интересов учащихся.

В обучении математике, учитывая специфику науки, дифференциация играет особую роль, так как математика объективно является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает субъективные трудности у многих учащихся, в то же время многие из них имеют явно выраженные способности к этому предмету, и разрыв в возможностях восприятия курса учащимися весьма велик. Поэтому здесь должна быть заложена и обеспечена последовательность и поэтапность в продвижении по уровням.

Несмотря на то, что проблемы дифференциации обучения исследуются достаточно давно, и в педагогике и методике ей всегда уделялось значительное внимание, эта тема недостаточно разработана. Существует ряд проблем, которые не достаточно освещены в педагогической

литературе: – индивидуально-дифференцированный подход в ходе изучения математики; выбор приемов и методов уровневой дифференциации в условиях, где обучаются дети с разным уровнем интеллектуального развития и степени подготовки; – критерии отбора учебного материала для различных уровней обучения на уроках математики - контроль и оценка знаний учащихся в системе уровневой дифференциации с учетом личностно-ориентированного подхода к учащимся. Решение вышеизложенных вопросов задача трудно выполнимая при традиционной методике, которая становится реальной при использовании новых инфокоммуникационных технологий качестве средства обучения. Данные вопросы не были предметом специального изучения, в этой связи актуальной была и остается проблема совершенствования методики дифференцированного обучения учащихся решению математических задач.

В психолого-педагогических основах своего исследования мы опирались на основные положения концепции уровневой дифференциации (В. А. Гусев, Г. В. Дорофеев, В. В. Фирсов, И. Э. Унт) и на теорию деятельностного подхода и поэтапного обучения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. М. Фридман).

Теория поэтапного обучения выделяет в любом действии ориентировочную, исполнительную, контрольную и коррекционную части. Однако анализ научных исследований показал, что при организации дифференцированного обучения решению математических задач четкое разделение этих этапов значительно снижает эффективность дифференцированного подхода к обучению, создавая ряд проблем:

- отсутствие мгновенной обратной связи с учителем;
- отсутствие у ученика возможности видеть результат своей деятельности;
- нерациональное использование учебного времени.

Все эти затруднения в первую очередь связаны с необходимостью осуществления оперативного контроля и коррекции деятельности учащихся на каждом уроке, непосредственно в процессе решения задачи, т. е. на исполнительном этапе. Возможность проведения контроля (слежения) за ходом деятельности каждого ученика непрерывно в процессе решения им задачи, и оперативной коррекции в этом же процессе, позволит избежать всех вышеизложенных затруднений.

В связи с этим решение вышеизложенных затруднений при организации дифференцированного обучения мы видим в объединении исполнительного и контрольно-коррекционного этапов, не меняя их сущности.

Таким образом, в организации дифференцированного обучения мы выделяем два этапа:

- диагностико-ориентировочный;
- исполнительно-коррекционный.

При этом контролирующая функция, как неотъемлемая часть обучения присутствует на обоих этапах организации дифференцированного обучения, и в зависимости от этапа осуществляет определенный вид контроля: предварительный, текущий и итоговый.

Итак, психолого-педагогическая структура процесса обучения применительно к дифференциации будет выглядеть следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Психолого-педагогическая структура процесса обучения применительно к дифференциации

Столкнувшись с проблемой организации дифференцированного обучения решению математических задач и методических средств ее реализации, мы пришли к необходимости поиска такого средства обучения, которое позволило бы нам нейтрализовать указанные трудности, путем реализации описанной выше схемы дифференцированного обучения. Поиск путей и средств организации такого обучения привел нас к возможности и необходимости использования ИКТ.

Это связано с тем, что применение средств новых инфокоммуникационных технологий в учебном процессе позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, реализуя интерактивный диалог, предоставляя возможность самостоятельного выбора режима учебной деятельности и компьютерной визуализации изучаемых объектов. Индивидуальная работа ученика за компьютером создает условия комфортности при выполнении заданий, предусмотренных программой: каждый ребенок

работает с оптимальной для него нагрузкой, так как не чувствует влияния окружающих.

Анализ возможностей ИКТ позволил нам разработать программу, учитывающую принципы дифференцированного обучения и облегчающую ее организацию. Более того, наличие компьютерной сети дает возможность учителю наиболее эффективно распределять свое время, осуществлять непрерывный контроль за деятельностью одновременно всех и каждого ученика в отдельности.

При этом были выявлены значительные преимущества использования ИКТ:

- активная связь между учеником и учителем;
- осуществление контроля и коррекции знаний в процессе решения задачи;
- экономия учебного времени;
- автоматическое создание отчета работы ученика;
- возможность каждому ученику работать в индивидуальном режиме.

Следует отметить, что важную роль в процессе решения математических задач принадлежит не только набору обособленных элементов знаний, но и их отношениям друг к другу, взаимным соединениям этих элементов знаний. Иными словами, чтобы составить план решения задачи, необходимо установить связь между данными и неизвестными. Наибольшие затруднения у учащихся вызывает установление указанных связей.

Любая задача, которая может быть мысленно расчленена на последовательность подзадач, предстает перед решающим ее субъектом как некая система взаимообуславливающих друг друга компонентов (то есть имеющих смысловую нагрузку не только в отдельности, но и в совокупности). Задача может быть рассмотрена как последовательность n подзадач, каждая из которых сама является отдельной математической задачей. Этот принцип дает возможность спроектировать набор задач в систему, что способствует формированию системности знаний, и предполагает в первую очередь понимание связей между элементами знаний. Действительно, всякая система задач, обучающая приемам их решения должна реализовать внутриспредметные связи.

При этом в основу построения системы задач, в качестве системообразующих элементов, облегчающих поиск решения задачи необходимо заложить конструкции геометрических фигур или математические выражения, и набор базовых знаний, куда входят задачи, которые решаются при непосредственном использовании одного набора элементов знаний (т. е. теоремы, определения, следствия, формулы и т. д.).

Таким образом, организация дифференцированного обучения может быть реализована с помощью специальной программы и системы задач, которая в свою очередь должна удовлетворять следующим требованиям:

1. Система задач должна быть взаимосвязанной.
2. Система задач должна обеспечивать возможность одновременной работы учащихся любого уровня математических способностей.
3. Все задачи (за исключением задач повышенной сложности) по определенной теме или фигуре классифицируются на основе элементов знаний, использованных при их решении, т. е. в одну подсистему должны попасть задачи, в процессе решения которых используется один и тот же набор базовых знаний.
4. Задачи в подсистемах (названные в требовании 3) должны находиться в некоторой последовательности друг за другом, где предыдущие задачи подсистемы могут содержаться в последующих, в качестве подзадач.
5. Система задач должна обеспечивать постепенное нарастание сложности задач на базе их внутренней структуры.
6. Системообразующим элементом в каждой подсистеме должны являться конструкции геометрических фигур или математические выражения и набор базовых знаний.
7. Группа задач в системе, рассчитанная на оценку «3», должна удовлетворять стандартам обязательной общеобразовательной подготовки.
8. В системе задач должна быть заложена возможность реализации внутривидовых связей.

Более того, особое внимание необходимо уделить научению учащихся:

– во первых: видению взаимосвязей между элементами знаний, используемых при решении задачи. Для этого задачи в системе, предлагаемой ученику должны находиться в некоторой последовательности друг за другом, где предыдущие задачи могут находиться в последующих в качестве подзадач.

– во вторых: видению общей идеи, лежащей в основе решения задачи. Для этого задачи должны быть классифицированы по типам, на основе элементов знаний, использованных при их решении. (Под элементами знаний здесь понимаются определения, теоремы, аксиомы и т. д.)

На основе вышеизложенных требований могут быть составлены дифференцированные задания для любого раздела математики.

С учетом того, что особенно низкая результативность отмечается при решении геометрических задач, и что учащиеся испытывают значительные трудности при их решении, в качестве примера мы рассматриваем геометрические задачи раздела «Четырехугольники». Хотя выбор темы не является принципиальным, мы мотивировали его тем, что планиметрические задачи являются не только одними из наиболее распространенных, но и базовыми в школьном курсе геометрии.

Все задачи раздела «Четырехугольники», решаемые использованием одного определенного набора знаний, умений и навыков, были отнесены (как указано в требовании 3) к одной подсистеме. Задачи, решаемые другим набором знаний, умений и навыков, относились к другой подсистеме. Таким

образом, мы проанализировали все школьные задачи раздела «Четырехугольники», без претензии на полноту представления всех типов задач, мы выделили пять основных и одну подсистему нестандартных задач.

На основе описанных выше требований к составлению задачи и с учетом психолого-педагогической структуры процесса обучения применительно к дифференциации, мы проиллюстрируем схему организации дифференцированного обучения решению математических задач на примере группы учеников, начавших свое движение с задачи A_{13} . (рис. 2).

Уровни сложности (n)	Подсистемы (m)					
	№	1	2	3	4	5
1	A_{11}	A_{21}	A_{31}	A_{41}	A_{51}	
2	A_{12}	A_{22}	A_{32}	A_{42}	A_{52}	
3	A_{13}	A_{23}	A_{33}	A_{43}	A_{53}	
4	A_{14}	A_{24}	A_{34}	A_{44}	A_{54}	
5	A_{15}	A_{25}	A_{35}	A_{45}	A_{55}	

Рис. 2. Схема организации дифференцированного обучения решению математических задач с использованием ИКТ (на примере группы учеников, начавших свое движение с задачи A_{13})

Итак, мы разбили организацию дифференцированного обучения решению задач с использованием ИКТ на следующие этапы.

1. Подготовительный этап

Цель данного этапа носит диагностический характер. Начинается с подготовительного тура, состоящего из 10 теоретических тестов, общих для всей системы задач. Данный тур носит название «Общий теоретический тест – опрос». В этот тур включен теоретический материал, основанный на элементах знаний с которыми сталкиваются ученики при решении системы задач. Если ученик не дал 70% правильных ответов на тесты, программа предлагает ему повторить теоретический материал. После чего ученик опять отвечает на тесты, но только на те вопросы из них на которые он дал неправильные ответы, во избежание траты времени.

Следующий тур данного этапа состоит из упражнений, которые представляют собой задачи в одно – два действия, решение которых занимает 2–3 мин. Предлагаются они на данном этапе, потому что упражнения аналогичного типа используются при решении задач основного (исполнительно-коррекционного) этапа соответствующей подсистемы, т.е. являются их подзадачами. Упражнения решаются по времени. Учитель имеет возможность настраивать таймеры на каждое упражнение. Делается это с той целью, чтобы ученик не потратил все учебное время на решение одного упражнения. Если ученик его не решает или решает неправильно, он преступает к решению следующего упражнения. За решение каждого упражнения ученик

получает определенный бал, который зависит от того, к какой подсистеме она относится. На основе полученных баллов ученики получают рекомендации, о том с какой задачи начать.

Ниже описан алгоритм прохождения данного этапа учениками (рис. 3).



Рис. 3. Алгоритм прохождения учениками подготовительного этапа.

Данный этап дает предварительную (исходную) информацию об уровне сформированности у ученика базовых знаний и умений, необходимых при решении задач. По результатам этого этапа ученики распределяются на предварительные группы, в которых и начинают работу на основном этапе.

2. Основной этап.

Система задач данного этапа, составлена согласно требованиям. Она состоит из 25 задач (5 выделенных подсистем по 5 задач к каждой подсистеме). Плюс одна дополнительная подсистема нестандартных задач одинакового уровня сложности. Группа нестандартных задач не является взаимосвязанной и предлагается учащимся после решения задачи A_{55} . Такое количество задач является наиболее оптимальным в рамках времени отведенного на обучение решению задач данного раздела.

Решение задач начинается с подсистемы 1, и уровня сложности n рекомендуемого по результатам подготовительного этапа. Движение внутри

подсистемы происходит сверху вниз по нарастающей степени сложности задач данной подсистемы. (от n к $n+1$ номеру) Решение задач следующей подсистемы ученик начинает с того же номера n , что и в предыдущей подсистеме. В случае если задача номера n не решена, движение внутри подсистемы происходит снизу вверх (от n к $n-1$ номеру). Дойдя, таким образом, до задачи номера $n=1$ и не решив ее, ученик фиксируется у учителя в группе «неуспевающие ученики», с которыми проводится в дальнейшем отдельная работа. В случае, когда ученик не решает последующую задачу номера n , решив при этом предыдущие задачи $n-1$, он переходит к решению задач следующей подсистемы.

Ниже описан алгоритм прохождения данного этапа учениками, где n -номер задачи рекомендуемой по итогам подготовительного этапа (рис. 4).

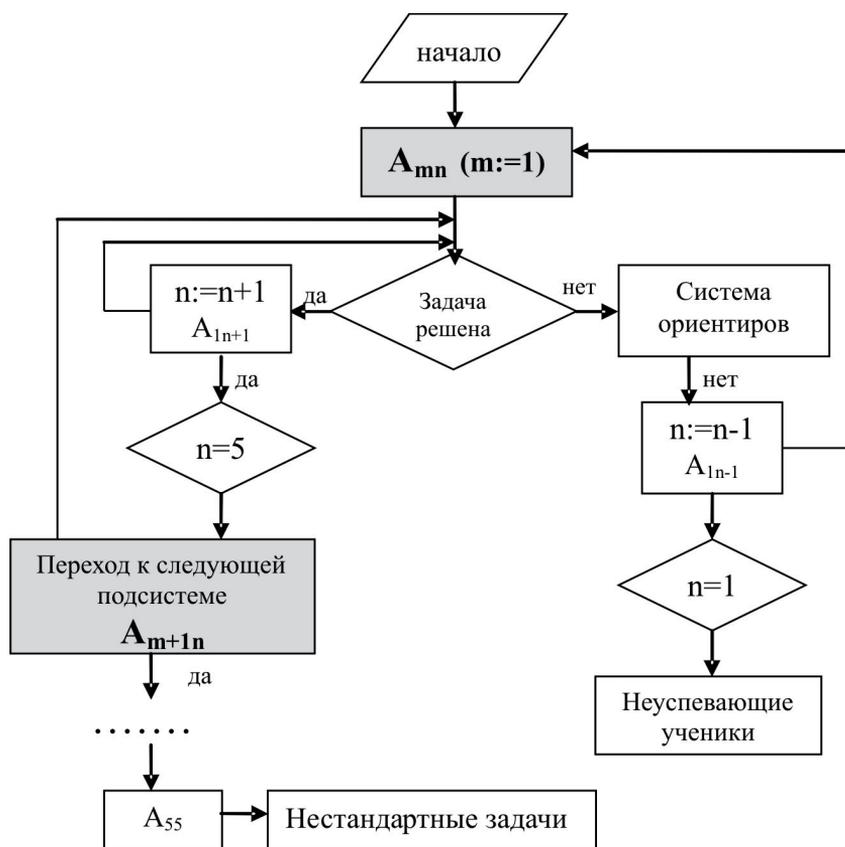


Рис. 4. Алгоритм прохождения учениками основного этапа.

В случае, когда ученику оказывается недоступна самостоятельная поисковая деятельность, наиболее оптимальной здесь является деятельность по заданной учителем «системе ориентиров» (Она указана в алгоритме).

Решая задачу и начертив рисунок к задаче, учащийся пытается поставить полученный чертеж в сравнение с известными ему геометрическими

фигурами. Таким образом, на начальном этапе самостоятельного поиска решения задачи очень важным промежуточным звеном является наглядный образ ранее решенных задач, изученного теоретического материала, и геометрические фигуры, которые активно используются школьниками при поиске аналогии. Причем через анализ фигур может идти выбор ранее решенных задач и теоретического материала, происходит развертывание метода (алгоритма) решения. Таким образом, в систему ориентиров, прилагаемых к каждой задаче, мы включили такие подсказки как: теоретический материал, решенная задача, чертеж к задаче, указание к задаче.

Также следует отметить, что слабые учащиеся охотно выполняют задания, содержащие инструктивный материал, особенно те упражнения, в которых приведены данные для самоконтроля. Это позволило сделать вывод, что таким школьникам недостаточно только показать ответ (как это делается в учебнике). Выяснив, что получен неверный ответ к заданию, ученик не в состоянии проследить всю цепочку и найти ошибку.

В таких случаях программа позволяет закладывать в рисунок скрытые подсказки, которые можно вызвать, нажав соответствующую виртуальную кнопку. Такой подсказкой может быть как возникающее на картинке дополнительное построение, так и выделение равных или подобных фигур, показ значений тех или иных величин, анимированное преобразование фигуры и др. Особенно важно, что такие подсказки носят невербальный характер, т. е. учащийся должен еще понять, что ему показали и как этим воспользоваться. Тем самым развивается геометрическое воображение, интуиция, умение воспринимать разные формы представления информации.

Но более актуальны здесь пошаговые демонстрации рассуждений. Поиск решения подлинно содержательной, красивой геометрической задачи требует умения анализировать чертеж, находить связи между его элементами, вносить в чертеж новые элементы – дополнительные построения, которые выявляют такие связи. На таких чертежах имеется последовательность кнопок, раскрывающая построение или ход вычисления шаг за шагом и сопровождающая их текстовыми комментариями. При этом пользователь (ученик) может производить с чертежом некоторые действия, они могут заменять фрагменты учебника. Чертежи такого типа носят название «динамические чертежи». Поэтому наибольшую пользу и интерес для учащихся вызывают «динамические чертежи».

Итак, в качестве системы ориентиров у нас выступают:

- теоретический материал;
- пример решенной задачи;
- чертеж к задаче;
- указание к задаче.
- динамический чертеж.

Подобный подход позволяет учитывать индивидуальные способности ученика, не задерживая сильных учеников на решении всех задач подсистемы, и стимулируя у слабых учеников актуализацию тех знаний, которые необходимы при решении данной задачи, обучая тем самым их видению взаимосвязей между задачами и элементами задач, что обучает их самостоятельной поисковой деятельности при решении задач.

Проведя анализ программных продуктов и программного обеспечения, мы пришли к выводу, что имеющиеся программно-методические комплексы не позволяют реализовать указанную схему организации дифференцированного обучения, поскольку в основном они ориентированы либо на развитие пространственного мышления, работу с чертежами, либо представляют собой электронные учебники с тестовыми заданиями для самоконтроля. В связи с чем мы столкнулись с необходимостью создания соответствующей программной среды.

Не останавливаясь на технических моментах проектирования клиент-серверных приложений, скажем, что нами создана программа, представляющая собой электронную обучающую среду, предназначенную для организации дифференцированного обучения решению геометрических задач. В качестве платформы для разработки был использован Borland Delphi 7, база данных (СУБД) – локальная с использованием библиотеки Firebird – gds32.dll. Клиентская часть программы предназначена для ученика. Ее подробное описание изложено выше. Соответственно сервер базы данных – для учителя.

Серверная часть программы выполняет две основные функции:

Во-первых, она представляет собой СУБД, в которой учитель может менять систему задач, и прилагающийся к ним комплекс подсказок; а также корректировать список учеников, настраивать таймеры на задачи и следить за ходом выполнения учеником системы задач. Все подсистемы в СУБД представлены в виде открытых для учителя модулей с набором заданий, которые входят в системы или могут быть составлены самим учителем. Для этого к каждой подсистеме есть своя база данных, в которой учитель составляет условие и чертеж, и расставляет комментарии к некоторым моментам решения, требующим дополнительного пояснения (рис. 5).

Во вторых здесь присутствует страница отчета, в виде 5-ти отдельных списков учеников класса:

- неуспевающие ученики;
- ученики, находящиеся на уровнях: обязательной подготовки;
- опорном уровне;
- повышенном уровне;
- и ученики, дошедшие до решения нестандартных задач.

Ученики, дошедшие до задачи A_{11} , и не решившие ее фиксируются в группе «неуспевающие» ученики. Ученикам, решившим задачу A_{55} , предлагается группа нестандартных задач.

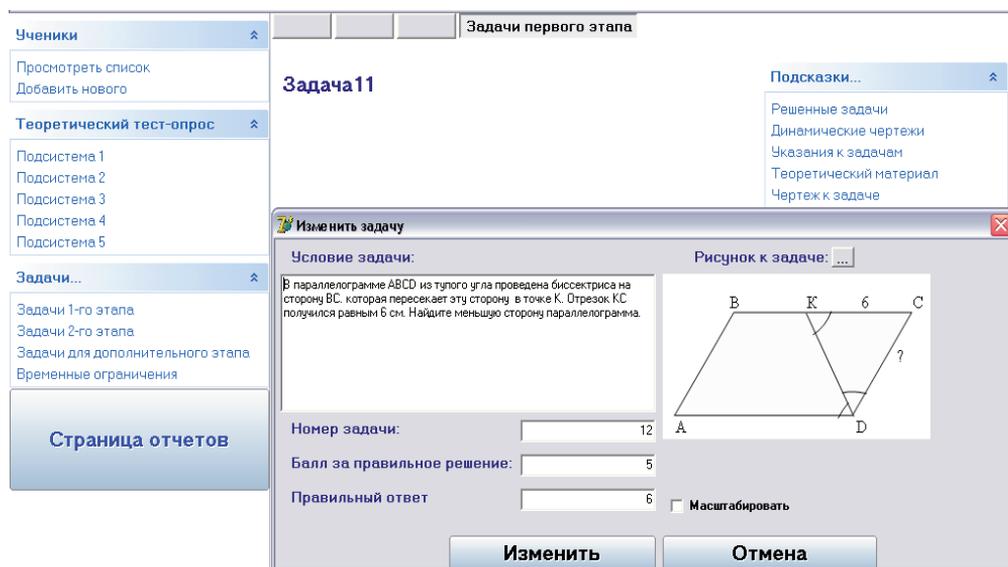


Рис. 5. СУБД для заполнения системы заданиями.

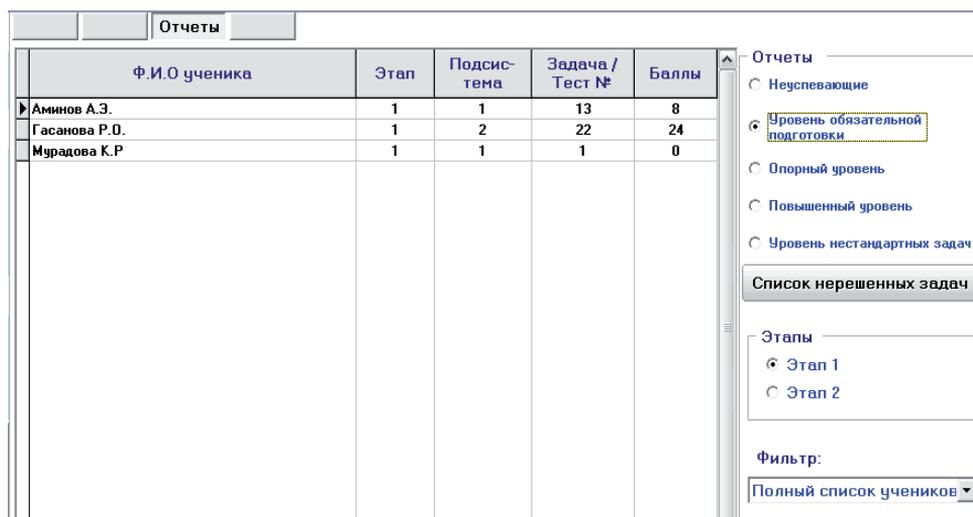


Рис. 6. Страница отчетов

В отчете можно проследить этап и номер задачи, решением которой ученик занимается в данное время. Более того, в отдельном списке в отчете фиксируется номера задач, которые у учеников вызывает наибольшее затруднение. Данная функция отчета очень удобна и полезна, т. к. дает учителю оперативную информацию о пробелах в знаниях и умениях учеников, позволяя тем самым провести оперативную коррекцию.

Предлагаемый подход имеет целый ряд преимуществ перед традиционным. Он дает учителю четкие ориентиры для отбора содержания дифференцированной работы и позволяет сделать ее целенаправленной. Организуемая учителем дифференцированная работа выглядит объективно в глазах ученика и поэтому не создает почвы для обид. Применение же средств новых инфокоммуникационных технологий в учебном процессе позволяет ученикам самостоятельно прибегнуть к дополнительной помощи, по средствам интерактивного диалога, и делает процесс обучения более эффективным, современным и интересным для ученика.

Библиографический список

1. **Абдулгалимов, Г. Л.** Методика обучения учащихся решению геометрических задач с использованием компьютерных технологий. [Текст] / Г. Л. Абдулгалимова. дисс ... канд. пед. наук. – Махачкала 2004 г.
2. **Гальперин, П. Я.** Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. [Текст] / П. Я. Гальперин. / Сборник статей. – М.: МГУ, 1968. с. 28-33
3. **Дорофеев, Г. В.** Дифференциация в обучении математике [Текст] / Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов. // Математика в школе. – 1990. – № 4. – С. 15–21
4. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии. [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
5. **Менчинская, Н. А.** Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст]: Избр. психол. тр. / В. А. Крутецкий. – М.: Педагогика, 1989. – 222 с.
6. **Талызина, Н. Ф.** Педагогическая психология [Текст]: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
7. **Фирсов, В. В.** Дифференциация как важнейший аспект перестройки школы [Текст] / В. В. Фирсов. / Тезисы научно-практической конференции «Дифференциация обучения математике». – Кутаиси: НИИ СиМО, 1989. – С. 6–7.
8. **Фридман, Л. М.** Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач [Текст] / Л. М. Фридман. // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 51–61.
9. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст] / И. Э. Унт – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
10. **Якиманская, И. С.** Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская, С. Г. Абрамова, Е. Б. Шиянова, Н. И. Юдашина // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 44–52.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 33.09

Равжаа Наранцэцэг

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТЕРМИНОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Важнейшими проблемами при разработке учебника по компьютерной терминологии являются отбор и систематизация лексического и текстового материала. Поскольку количественный и качественный состав лексического минимума по компьютерной терминологии зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка и распределения их во времени, отметим, в первую очередь, что предлагаемый нами курс предназначен для студентов-программистов института компьютерной техники и менеджмента Монгольского государственного университета науки и технологии в Улан-Баторе.

Русский язык изучается в течение первых трех лет обучения: на первом, втором и третьем курсе, по шесть часов в неделю аудиторно, плюс два часа еженедельно, которые выделяются на самостоятельную работу, то есть, студенты получают 90 часов русского языка и еще 30 часов индивидуальных занятий (в одном семестре). Условия и цели обучения кардинально отличаются от условий обучения на подготовительных факультетах в российских вузах, так как специальность изучается на родном языке, а русский и английский языки необходимы студентам только в целях будущего профессионального (и, в некоторых случаях, научного) использования. Именно поэтому на первый план при изучении языков выходит усвоение отраслевой лексики.

Таким образом, при обучении компьютерной терминологии мы имеем дело с учащимися начального этапа (условно) – первый курс, среднего и продвинутого этапа (второй и третий курсы), а следовательно, перед нами встают задачи отбора и систематизации компьютерной терминологии для профессионального использования на всех трех этапах последовательно, согласуясь с принципами отбора, систематизации и организации материала.

При составлении лексического минимума общего типа единицами отбора могут быть «слово, лексико-семантический вариант, слово омоним,

супплетивная словоформа, сокращение, сложная лексическая единица» (Глухов, Шукин, 1993, с. 111). При составлении минимума по компьютерной терминологии в качестве единиц отбора выступают простые термины, сложные термины-терминологические сочетания: двухкомпонентные и многокомпонентные (связные ТС, свободные ТС), а также инициальные сокращения и гибридные образования (Равжаа, 2007, с. 67–68).

В методике сформулированы следующие критерии отбора общеупотребительного лексического минимума: «употребительность слова, частотность, актуальность выражаемого данным словом понятия, ситуативно-тематическая отнесенность, учебно-методическая целесообразность, сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность слова и др.» (Глухов, Шукин, 1993, с. 110–111).

М. Н. Вятютнев рассматривает 10 возможных вариантов выбора нужных слов на основе лексических критериев:

1. Частотность и наличность;
2. Частотность и распространенность;
3. Частотность и покрываемость;
4. Частотность и легкость/трудность овладения;
5. Распространенность и наличность;
6. Распространенность и покрываемость;
7. Распространенность и легкость/трудность овладения;
8. Наличность и покрываемость;
9. Наличность и легкость/трудность овладения;
10. Покрываемость и легкость/трудность (Вятютнев 1984, с. 36–37).

При этом значимость критериев определяется, по мнению исследователя, в первую очередь, целевым видом речевой деятельности. Если ставится задача обучить слушанию, то критерии частотности и распространенности являются определяющими, если в центре – выработка умений говорения, то преимущество имеют критерии покрываемости и легкости/трудности овладения, если же обоим видам речевой деятельности придается равное значение, то порядок важности критериев таков: частотность, покрываемость, распространенность, наличность, легкость/трудность овладения (Вятютнев 1984, с. 37).

Однако критерий частотности не всегда может быть приоритетным при отборе терминологической лексики. Главным критерием в этом случае выступают коммуникативные и профессиональные потребности учащихся, то есть, на первый план выходят критерии коммуникативной необходимости и легкости/трудности овладения. То есть, критерии отбора языкового материала с точки зрения овладения системой языка не могут использоваться в полной мере при решении вопросов отбора терминологического, коммуникативного и профессионального содержания учебников по обучению компьютерной терминологии.

Также мы не можем полностью принять критерий аутентичности, предлагаемый некоторыми авторами в качестве основополагающего при отборе терминологической лексики.

Специфика компьютерной терминологии – в отличие от других научных и технических терминосистем – состоит в том, что она включает огромный пласт сетевой лексики. Поскольку самая аутентичная среда её функционирования в Интернете, с которой предстоит иметь дело программистам в профессиональной деятельности, – это «сетевой язык», о котором уже говорилось выше, т. е. сленг, необходимо с осторожностью применять и принцип частотности. С нашей точки зрения, отбирая компьютерную лексику с учебными целями, необходимо придерживаться, в первую очередь, если можно так выразиться, нормативной, академической терминосистемы.

В качестве важнейших принципов, которыми необходимо дополнить вышеназванные принципы при отборе компьютерной терминологии при сопоставительном изучении, следует назвать принцип «доминантности», а также принцип «интернациональности», «узнаваемости».

Значимость принципа доминантности обусловлена тем, что некоторая часть компьютерных терминов представляет собой лексическое ядро, доминанту, обозначающую основные понятия, вокруг которых в виде фреймов группируется вся отраслевая лексика. Это такие слова, как «компьютер, файл, программа, система, информация, текст» и другие, которые должны усваиваться учащимися в качестве терминологического базиса. При этом обычно к началу обучения студенты-программисты ими уже владеют, поскольку, помимо ядерности, эти термины отвечают также принципу коммуникативной и профессиональной потребности и принципу интернациональности (узнаваемости).

Слова, отобранные *по принципу доминантности* в первую очередь формируют активный терминологический словарь: это лексические единицы, которыми пользуются продуктивно.

Что касается *принципа интернациональности*, то значительную часть компьютерных терминов можно назвать интернационализмами. Примеры свидетельствуют о том, что самыми «активными поставщиками» компьютерной лексики являлись латинский, французский и английский языки. Для студентов, постоянно работающих с компьютером и в Интернете и владеющих английским, универсальный характер компьютерной терминологии при двуязычном обучении является значимым фактором. При обучении рецептивным видам речевой деятельности большое значение имеет потенциальный словарь – слова, которых не было в языковом опыте учащегося (ранее не изучавшиеся), но которые могут быть поняты учащимися с помощью языковой догадки. Универсальная терминология очень быстро пополняет пассивный словарь: это лексические единицы, которые способствуют рецепции устной и письменной информации. Поэтому принцип «узнавае-

мости» мы рассматриваем как один из первостепенных при отборе русской компьютерной терминологии для монгольских студентов-программистов.

Таким образом, в качестве основных принципов отбора компьютерной терминологии для обучения монгольских студентов-программистов можно назвать следующие:

1. Принцип коммуникативной и профессиональной необходимости (потребности).

2. Принцип доминантности.

3. Принцип узнаваемости (интернациональности).

4. Принцип частотности.

5. Принцип легкости/трудности усвоения.

Обучение терминологической лексике предполагает решение проблемы четкого определения стратификационной модели терминологических единиц (Сабитова, Сулейманова, 2000, с. 251–254), выделение лексических групп, необходимых для включения в словник учебного терминологического словаря, способных удовлетворить терминологические потребности учащихся .

Задачу отбора усложняет неоднородность состава отраслевой лексики.

В неё входят:

– общенаучная лексика;

– межотраслевая лексика;

– собственно термины;

– профессионализмы (с точки зрения терминоведения, к этой группе слов относятся термины, которые употребляются в разговорной речи специалистов-профессионалов в общении друг с другом и представляют собой своеобразный профессиональный сленг, например, железо – хард, мыло – е-мейл, дровишки – драйвер и т. п.);

– диалектизмы;

– терминоиды;

– номенклатура (под номенклатурой понимаются индивидуальные названия, позволяющие специалисту получить информацию о различии элементов и их порядке, например, программа ДОС, антивирус Касперского и т. д).

Г. А. Аббакумова полагает, что прежде всего следует ознакомить учащихся с ядром терминосистемы как наиболее коммуникативно-значимой её частью, и той общенаучной лексикой, которая наравне с терминами достаточно активно функционирует в языке данной специальности. Необходимо также дать представление студентам о периферии терминосистемы. Во-первых, потому что при функционировании часто наблюдается миграция терминов от периферии к ядру и от ядра к периферии. Во-вторых, периферия, к которой относят и профессиональную лексику, достаточно активна в устной профессиональной речи (Аббакумова 2000, с. 89–92). При обучении

компьютерной терминологии в условиях технического вуза в Монголии для нас на первый план выходит обучение собственно терминам, в соответствии с принципом доминантности, а ознакомление с периферией терминосистемы может быть предложено только учащимся третьего курса при возникновении у них такой коммуникативной потребности.

Стратификационная модель дает возможность выделить наиболее целесообразные для включения в процесс обучения языку специальности ряды терминологической лексики. *В качестве основных принципов, лежащих в основе систематизации компьютерной терминологии, мы выделяем следующие:*

- принцип аналогии;
- принцип системности;
- родовидовой принцип;
- тематический принцип;
- принцип фреймовой структуры.

Принцип аналогии является метапринципом систематизации компьютерной терминологии. Результаты наших исследований показали, что гносеологически формирование компьютерной терминологии диктуется логикой использования искусственного интеллекта как аналога естественного, что неизменно требует отражения тех или иных потребностей человека на языковом материале этой специальности знаний в сфере применения компьютерных технологий.

Согласно *принципу аналогии* – метапринципу, в компьютерной терминологии присутствуют и фундаментальные термины, характеризующие самого человека, такие как *интеллект, память, знание, информация* поэтому семантика данных компьютерных терминов в целом совпадает с общеязыковой. Принцип аналогии при формировании корпуса компьютерных терминов может проявляться как экстралингвистический фактор, так и лингвистический.

Принцип системности играет важную роль в компьютерной терминологии. Системность данного специализированного языка опирается на аналогичную взаимосвязанную системность естественного языка, мышления и сознания человека. Если естественный язык представляет собой самоорганизующуюся систему, то специализированный компьютерный язык представляют собой систему, которая контролируется человеком. Принцип системности заключается в поиске целого в разрозненных частях, нахождении пути взаиморасположения частей этого целого и их взаимопроникновения.

Системность фонологической и грамматической организации языка не вызывает сомнения. Очевидность этого положения подтверждается как ограниченностью средств этой организации, так и её замкнутостью и наличием взаимосвязанной структуры. Влияние русской грамматики на новообразования в компьютерном языке проявляется:

- во флективном характере терминов;
- в появлении рядов однородных слов по типичным в русском языке словообразовательным моделям;
- в наличии морфонологических процессов при становлении форм (ассимиляция, аккомодация, фонологическая компрессия, редукция);
- в структуре морфолого-синтаксических связей (управление, согласование, примыкание) в составных терминах-словосочетаниях.

Главные принципы системности: целостность, структурность, взаимосвязь единиц системы на фонологическом и грамматическом уровнях проявляются во всей полноте национального своеобразия русского языка. С точки зрения логики семантической структуры компьютерные термины можно разделить на следующие таксономические классы, которые компьютерный язык заимствует из естественного языка: предметы, процессы; признаки или свойства; величины или их единицы.

Системный подход к изучению терминологии требует не только фиксации конкретного набора терминов, но и включения в анализ всего корпуса отношений между ними, которые характерны для языковой системы в целом, а не только для лексики. Интегративный подход к анализу языковых явлений, предполагает даже выход за рамки лингвистики и учета концептуальной характеристики специальной терминологии.

Целостность и структурность компьютерной терминологии определяются группировкой терминов вокруг доминирующего термина, играющего роль ядра терминологического поля. Компьютерная терминология, в целом, создается вокруг доминанты, формирующей терминологическое поле по уже упоминавшемуся принципу аналогии, в результате чего происходят все системные процессы, которые выражаются как в парадигматической, идеографической, так и в синтагматической плоскостях. То есть, основной принцип учебной организации терминополья компьютерной терминосистемы – это принцип системности.

Однако родовидовой принцип в представлении компьютерной терминологии также имеет немаловажное значение. Компьютерный язык оказался в полном смысле слова межъязыковым продуктом благодаря наличию огромного количества интернациональной лексики и заимствованию из одного источника. Термины: *компьютер – факс – модем – цифровая камера – цифровое телевидение – MP3плеер – мобильный телефон* и др. – это лишь небольшая часть той тематической инфраструктуры, которая создается на базе компьютерной техники и технологии. Эта база будет неуклонно расширяться, а компьютерная технология пополняться все новыми и новыми терминами, выражающими эквивалентные понятия в различных национальных языках.

Тематическая организация компьютерных терминов наглядно демонстрирует нам родовидовой принцип связи профессиональных терминологичес-

ких понятий. Так, с точки зрения тематической организации компьютерных терминов, входящих в область «Программное обеспечение», все термины информационных технологий (семантический признак – «ближайший род») делятся на три группы (семантический признак – «видовое отличие»):

1. Компьютерные термины офисных технологий;
2. Компьютерные термины, относящиеся к информационным системам;
3. Термины компьютерных телекоммуникаций (Шафрин 2003).

Принцип фреймовой структуры в организации компьютерной терминологии тесно связан с тематическим принципом. Тематические цепочки терминов дополняются цепочками внутренне организованных совокупностей терминов по принципу фреймовой структуры.

Теория фреймов, или теория структурированной реальности, предполагает взаимосвязь понятийных и межпонятийных категорий на основе стереотипной ситуации унифицированного знания. Ситуационный контекст обычно рассматривается не только как пространственно-временная ситуация, но и учитываются релевантные признаки ситуации (знание общее для участников коммуникации, согласие с релевантными обычаями, убеждениями, что обычно регистрируется пресуппозицией). По мнению большинства учёных (М. Минский, Ч. Филлмор, Р. Шенк, Дж. Лакофф и др.), фрейм представляет собой по сути схематизацию человеческого опыта. Внутренняя организация терминологической структуры компьютерных терминов, подобная фреймовой модели, может быть выявлена на основе метода компонентного анализа значения слова и его лексического окружения. Например, в пределы некоторого микрополя, которое обобщенно названо программное обеспечение, входят доминанта – «программа» и производные от неё категориальные компьютерные термины: программировать, программирование, программист, программный модуль.

В соответствии с выводами, следующими из анализа природы компьютерных терминов и специфики текстов, содержащих их дефиниции, при отборе материала для обучения, необходимо учитывать тот факт, что презентация отраслевой лексики должна проводиться систематично на основе учебных микротекстов, построенных на основе гипертекста и логически связанных друг с другом в пределах одного фрейма, а также тематически.

Усвоение и совершенствование языковых знаний, речевых умений и навыков достигается при этом за счет многократного повторения определенного языкового материала, в котором можно вычленить терминологическую лексику, являющуюся семантической основой гипертекста. Тематический/фреймовый способ представления лексического материала позволяет сохранить наиболее естественную для речи ситуативно-тематическую организацию языкового материала. Многократное употребление конкретного термина со словами соответствующей предметно-тематической группы приводит к возникновению определенных ассоциативных связей между термином и

лексикой этой тематической группы. Образовавшиеся ассоциативные связи способствуют скорейшему запоминанию лексической единицы и выработке умения интуитивно правильно употреблять слова в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Двойственная природа термина, его непереносимое соотношение с понятием научной или технической области знания делает возможным, а в учебных целях и необходимым распределение терминологической лексики по тематическому принципу, на основе взаимосвязи по предметно-понятийному компоненту значения. «Тематическая классификация терминологической лексики становится возможной также и потому, что семантика термина обуславливается прежде всего его местом в системе понятий конкретной области знания» (Вильданова, Сулейманова 2000, с. 52).

В соответствии с принципом организации обучения отраслевой лексике по образцу систематизации самой компьютерной технологии, в терминосистеме компьютерной лексики в соответствии с рубрикацией компьютерной информатики нами выделено 28 тематических рубрик, включающих лексику всех разделов данного подязыка.

То есть, в качестве основы для организации обучения отраслевой лексике может быть использована в адаптированном виде следующая последовательность, существующая в компьютерной информатике, которая, однако, представляется несколько громоздкой:

1. Общая информация.

- 1.1. Представление данных.
- 1.2. Стандарты.
- 1.3. Единицы измерения.

2. Аппаратное обеспечение.

- 2.1. Компьютер и его обеспечение.
- 2.2. Виды компьютеров.
- 2.3. Процессор.
- 2.4. Память.
- 2.5. Устройства ввода/вывода
- 2.6. Носители информации.
- 2.7. Периферийное оборудование.
- 2.8. Устройства связи.

3. Программное обеспечение.

- 3.1. Вычислительные процессы.
- 3.2. Архитектура программных систем.
- 3.3. Операционные системы.
- 3.4. Системы управления базами данных.
- 3.5. Текстовые процессоры.
- 3.6. Машинная графика.
- 3.7. Различные приложения.

4. Программирование

- 4.1. Языки программирования.
- 4.2. Типы и структуры данных.
- 4.3. Программные конструкции.
- 4.4. Методология программирования.
- 4.5. Инструментальные средства программирования.

5. Работа с вычислительными системами.

- 5.1. Работа с персональным компьютером.
- 5.2. Работа с компьютерной сетью.
- 5.3. Управление файлами.
- 5.4. Интерфейс пользователя.

Сформированная таким образом структурная схема может рассматриваться как отражение системы взаимосвязанных иерархических структур тематических разделов компьютерной информатики и примыкающих к ней дисциплин. Каждый раздел этой схемы наполняется соответствующей системой понятий, а понятия, в свою очередь, выражаются в терминах, образующих терминосистему дисциплины.

Для системного использования материала с опорой на интернациональный характер компьютерной терминологии, на наш взгляд, более целесообразным является использование классификации, принятой в методике преподавания информатики. Здесь имеется в виду деление курса информатики на содержательные линии: линия информации и информационных процессов, линия представления информации, линия компьютера, линия формализации и моделирования, линия алгоритмизации и программирования, линия информационных технологий.

Путем поэтапного дедуктивного разбиения всего понятийного континуума анализируемой терминосистемы были выделены пять крупных классов с суперординатами: 1) Представление данных; 2) Аппаратное обеспечение; 3) Программное обеспечение; 4) Программирование; 5) Работа с вычислительными системами.

В заголовки суперординат вынесены базовые термины, способные реализовать отношения «род-вид», «часть-целое» и т.п. Выделение более мелких тематических групп, подгрупп и микрогрупп внутри больших классов осуществлялось последовательно до неделимых по экстралингвистическому критерию тематических единиц.

Лексико-семантические связи в составе тематических групп (фреймов) являются самыми сильными. В тематических объединениях четко прослеживаются антонимо-синонимические отношения, поскольку в рамках тематических микросистем объединяются одноплановые понятия, имеющие общий компонент в лексическом значении. Этим обуславливается нахождение дублета термина и его самого, а также термина и его антонима в одной тематической микросистеме.

Усвоение терминов-дублетов в рамках одной тематической группы (а также на двух или на трех языках) способствует установлению в сознании учащихся прочных естественных логических системных связей, обусловленных собственно языковыми факторами, поскольку, соотносясь с одним предметом, понятием, свойством действительности, дублеты представляют различные языковые способы его выражения, а термины антонимы – логически противоположные понятия, но также соотносимые друг с другом либо в рамках одного родового понятия, либо в рамках одного тематического объединения.

Важнейшей особенностью элементов, входящих в тематические объединения (группу, подгруппу, микрогруппу), является их способность образовывать пересекающиеся смысловые линии. Многие базовые элементы входят в различные тематические микросистемы. Так, например, термины «программа», «файл», «компьютер» входят в состав всех микрогрупп. Нахождение одного термина в различных тематических объединениях – явление довольно частое, такие термины образуют основу связей и взаимосвязей различных микросистем друг с другом, их тематическую обусловленность и взаимозависимость. Однако, поскольку в компьютерной терминологии подобные слова выступают как ядерные и доминантные для большого числа фреймов как в русском, так и в английском и в монгольском языке отраслевой лексики, мы сочли целесообразным выделить их в качестве простых терминов и определить в текстах-дефинициях для изучения в первом (вводном) блоке начального этапа как основу для последующего обучения. Всего для трехгодичного изучения мы включаем в курс компьютерной терминологии шесть подобных блоков: вводный блок ядерной лексики, а также 5 блоков, организованных по тематически-фреймовому принципу.

Усвоение тематически связанной терминологической лексики призвано способствовать систематизации лексики изучаемого подъязыка в памяти учащихся, формированию у иностранных студентов ассоциативных связей терминов, а также знаний об основных смысловых связях и отношениях, существующих в лексике исследуемой терминологической системы и определяющих её специфику и развитие.

Библиографический список

1. **Абакумова, Г. А.** Лингводидактическое описание терминосистем [Текст] / Г. А. Абакумова // Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы // Материалы международной юбилейной научно-практической конференции. Одесса: Изд-во ОПУ, 2000. – С. 89–92.
2. **Вильданова, Н. Г.** Использование тематической классификации терминологической лексики в обучении языку специальности в нерусской аудитории [Текст] / Н. Г. Вильданова, А. Х. Сулейманова // Общеобразовательные дисциплины и язык специальности в профессиональной подготовке национальных кадров на началь-

ном этапе обучения в вузе. Тезисы докладов и сообщений международной научно-практической конференции 2000 г. – М.: Изд-во РУДН, С. 51–54.

3. **Вятютнев М. Н.** Теория учебника русского языка как иностранного. [Текст] / М. Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.

4. **Глухов, Б. А., Щукин, А. Н.** Термины методики преподавания русского языка как иностранного. [Текст] / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1993. – 371 с.

5. **Равжаа, Н.** Структура сложных терминов в сфере компьютерной терминологии [Текст] / Н. Равжаа. // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. Московский педагогический государственный университет. Сборник научно-методических статей. – М.: ЗАО «Газета Правда», 2007. – Ч. 2. – С. 67–70.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.032 + 371.035

Г. Е. Котькова

МОДЕЛЬ-СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Среди множества факторов, оказывающих влияние на социально-педагогическую деятельность, прежде всего, нужно отметить особенности процесса развития самой личности ребенка, общую стратегию воспитания, суть которой в том, чтобы создать необходимые условия, обеспечивающие гуманизацию данного процесса и совершенствование в этом направлении социальной среды.

Современная концепция, являющаяся базой открытой модели образования, формируется и в русле синергетической парадигмы, рассматривающей образование как открытый, творческий процесс, в котором обучение, воспитание и развитие предстают как единое целое, а понятие «развивающая образовательная среда» коррелирует с понятием территориального образовательного пространства (системы) и выступает как ведущая тенденция современной педагогической теории и практики [2; 3; 5].

На наш взгляд, социально-педагогическое пространство микросоциума является частью «поля развития» личности ребенка, где происходит взаимодействие всех его социальных систем, всех субъектов образовательного процесса в рамках определенной нормативно-правовой модели- системы.

Ученые-исследователи выделяют следующие варианты объединений внутри развивающей образовательной среды:

1) *учебные комплексы*, т. е. учебные заведения одного профиля разного уровня образования в многообразных комбинациях;

2) *учебно-производственные комплексы*, в состав которых входят образовательные учреждения разных уровней и базовые предприятия;

3) *учебно-научные педагогические комплексы*, включающие в свой состав наряду с учебными заведениями и предприятиями исследовательские подразделения.

В рамках указанных вариантов объединений внутри развивающей среды осуществляются разнообразные виды связей и типы отношений между входящими в них социальными институтами. Исследователи-практики отмечают, что наиболее распространены комплексы и центры.

Опыт образовательно-воспитательных учреждений С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, Ф. Ф. Брюховецкого и сегодняшний опыт А. А. Захаренко, В. А. Караковского, Г. Е. Пейсаховича, А. А. Шулаева и других – это, в сущности, опыт создания *авторских школ-комплексов*, только в разное время и в разных условиях. В этой связи следует сказать о новом типе школы – школе-комплексе, которая сегодня определяется как одна из перспективных моделей современного учебно-воспитательного учреждения.

Анализ известного в стране опыта и существующая с 80-х г. XX в. успешная практика по созданию школ-комплексов в Белгородской области, на Урале, в Татарстане, а с 90-х г. – в республике Мари-Эл, г. Санкт-Петербурге, г. Москве, г. Орле и г. Саратове, в Псковской, Владимирской, Тверской, Ярославской областях, доказывают, что именно в таком образовательно-воспитательном учреждении реальнее всего складываются связи «школа-личность ученика». Происходит совпадение интересов: деятельность, значимая для ученика (учение, музыка, живопись, спорт, техника), оказывается значимой и для школы.

Комплексы, центры, объединения и т. п. могут работать в каждом регионе и способствовать оптимальному функционированию развивающей социально-педагогической среды. Чтобы системы-комплексы успешно обменялись адаптивными моделями развития, необходимо опираться на технологический подход [1; 4].

Мы считаем, что школа-комплекс можно определить как систему, суть которой в создании взаимодействия со средой всех учреждений микросоциума, где социальные, психолого-педагогические, материальные, организационные условия нацелены на развитие личности каждого школьника.

В свою очередь основополагающим элементом всей организационной системы школы-комплекса мы определяем отношения, лежащие в основе модели объединения социальных институтов различных типов и разного назначения.

В качестве рабочих мы принимаем следующие определения моделей:

кооперация – это организационная структура комплекса учреждений, в которой отношения между субъектами строятся на конфедеративных принципах, а объединение оформлено на основе договора о намерениях (общая цель, но юридическая и финансовая независимость);

интеграция – это организационная структура комплекса учреждений, объединенная в единое целое Уставом, в которой в результате слияния отношения строятся на федеративных принципах;

содружество – это организационная структура комплекса независимых учреждений, в которой отношения основаны на смешанном типе (частичные интеграция и кооперирование), а объединение оформлено на основе соглашения о союзе.

Мы полагаем, что в современных специфических условиях школа-комплекс стала «неявной реальностью» современности, фактором, способствующим развитию непрерывного образования, в связи с чем формируется принципиально иная концепция обучения и воспитания: поливариантное развитие личности в системе-комплексе. Однако следует оговориться, что нет и не может быть обязательного варианта школы-комплекса. Все зависит от конкретных социально-педагогических условий, материально-технических и кадровых возможностей.

Личностно ориентированные воспитательные технологии образуют подсистему воспитания, в плоскости которой сами учащиеся выстраивают индивидуальные траектории своего собственного развития [2; 5]. Это в свою очередь означает, что массированное применение в школьной практике личностно ориентированных технологий не создаёт новую систему воспитания, а снабжает существующую важнейшими специфическими свойствами, что позволяет педагогам предложить, а учащимся использовать возможности выбора вариантов и способов личностного развития, т. е. обеспечивает, *поливариантность развития* (см. рис.1).

Внедрение же социальных технологий в педагогическую деятельность позволяет научно подходить к разрешению многих общественных проблем, способствует эффективному решению широкого спектра социально-педагогических задач (диагностики, социальной профилактики, социальной адаптации, социальной реабилитации и др.). Однако здесь в большей мере важна роль сопровождающего, его профессионализм, умение очень тонко определять и учитывать индивидуальные различия учащихся не только в академических знаниях, но и в психолого-социальном плане.

Сегодня можно сказать, что *интеграция социальных и личностно ориентированных педагогических технологий* действительно стала основой сопровождения, позволяющей выстраивать *индивидуальную траекторию* обучения, деятельности и общения, и, следовательно, соответственного *поливариантного развития личности ребенка* (как в сфере общего, так и особенного). Причем необходимо сопровождать всех участников образовательного процесса. Иными словами, технологичность (алгоритмы, схемы, модели) становится доминирующей характеристикой деятельности педагога/специалиста, означает переход на качественно новую ступень, характеристиками которого являются эффективности, оптимальность, наукоемкость образовательного процесса.

Как показывает практика, создавая *модель комплексного сопровождения* на подготовительном этапе, специалист-воспитатель использует свои знания и умения в широком диапазоне поиска возможностей и ресурсов социума по социальной защите и поддержке как ребенка, так и семьи, по *отбору* системообразующих факторов развития, по преобразованию (*упорядочению*) условий и последовательности (*компоновке*) их в модели – системе, *акту-*

альной по времени; адекватной по запросу, цели; активной по ситуации; адаптированной к условиям и возможностям (см. рис.2).

Обратимся к примерам и рассмотрим конкретные активные модели сопровождения развития личности ребенка, разработанные и апробированные в определенных социально-педагогических пространствах Орловского района Орловской области.

Первая модель, созданная в рамках взаимодействия субъектов Знаменского поселения: школы-комплекса (Знаменская средняя школа и ее детские сады № 1, 2, 3, 4), реабилитационного центра «Березки», Центра детского творчества и Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, призвана показать возможности комплексного сопровождения развития личности ребенка. Схема-алгоритм активной модели сопровождения опирается на перспективы и ожидаемые результаты личностно ориентированного обучения, на смоделированный образ выпускника каждой ступени, самостоятельные программы. С 2007 г. оформлена юридически организационная модель типа «интеграция».

Вторая модель, построенная как содружество на основе пакета соглашений о взаимодействии основных субъектов: ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» – Овсянниковская школ/сад, Центр детского творчества и Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения Орловского района, нацелена на становление профессионализма педагога/организатора сопровождения развития личности ребенка. Проблемный «заказ», являющийся системообразующим фактором модели, определен взаимоотношениями внутри общеобразовательного учреждения; схема-алгоритм ориентирует педагога на формируемый образ педагога/специалиста, вырисовывает адаптивную модель становления профессионала, сопровождающего развитие личности учащегося.

Третья модель - комплексное сопровождение ребенка в сельском социуме представлено в модели в рамках взаимодействия: Лавровская школа / сад – детская деревня «SOS» - социальные системы Лавровского поселения и районные Центр детского творчества и Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Рассматривая роль социума в формировании образованной и воспитанной личности в качестве ключевого фактора, коллектив МОУ «Лавровская СШ» проблемный «заказ» увидел в содержательно-организационной стороне социально- педагогического пространства. Сложилась и оформлена организационная модель содружество, где отношения строятся на основе пакета договоров и соглашений.

Актуальная модель сопровождения развития семьи в рамках взаимодействия субъектов: ГОУ ВПО «Орловский государственный университет – Жилинская средняя школа – Жилинский центр развития ребенка и районные Центр детского творчества и Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения представлена в деревне Жилина

КОНЦЕПЦИЯ ПОЛИВАРИАНТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

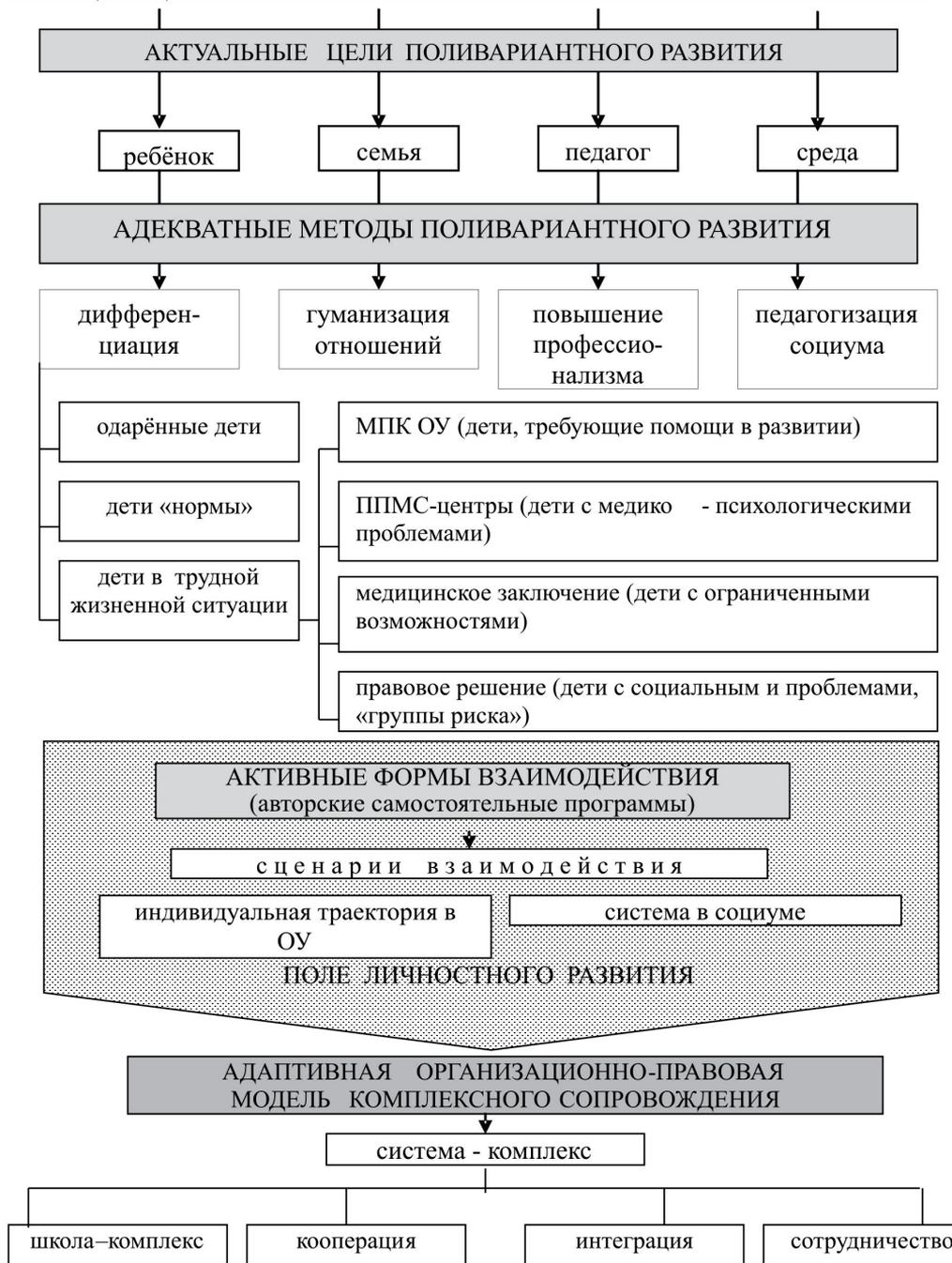


Рис. 1. Концепция поливариантного развития.

КОМПОНОВКА АКТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ



Рис. 2. Алгоритм деятельности специалиста по компоновке актуальной модели сопровождения в пространстве современного микросоциума.

(четвертая модель). Описываемая система-комплекс как организационное объединение представляет собой *кооперацию* на основе Договора о взаимодействии. Существуют разные подходы к определению места школы среди окружающих ее социальных институтов и различных учреждений. В данной модели представлено социальное партнерство – одна из наиболее развитых форм социального взаимодействия, что дает возможность увидеть школу в ее социальном окружении в системе развития связей с внешним миром.

В рамках реализации национального проекта «Образование» МОУ «Жилинская средняя школа» стала образовательно-культурным, оздоровительным центром, а детский сад № 19 – «Центром развития ребенка». Готовность образовательных учреждений к сотрудничеству с семьей и другими социальными институтами обусловлена их местоположением: одна территория, одни родители и дети, общие цели воспитания. Школа и сад находятся в пригороде г. Орла в 2 км от города (в поселке всего 3 тыс. жителей, в т. ч. 430 детей, 439 семей). Социум поселка имеет свои характерные особенности. Социальная сфера, окружающая ребенка, достаточно однородна и представляют ее люди, работающие в Научно-исследовательском институте плодовых культур – это ученые, кандидаты, доктора наук и просто рабочие -садоводы, но все они увлечены одним делом – созида-

нием прекрасного. И детей своих хотят видеть развитыми и образованными, воспитанными и культурными. Адаптированная цепочка «Педагоги/воспитатели – ребенок – родители» – помогает устанавливать партнерские отношения с семьей ребенка, а также объединить усилия для развития и воспитания детей, осуществлять взаимопомощь при решении возникающих проблем. В модели-комплексе выстроена система работы по педагогическому просвещению родителей. Образовательные учреждения расширяют контакты с различными учреждениями других социальных систем: Центром детского творчества, Центром психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, органами опеки и попечительства, отделом социальной защиты населения Орловского района, Мезенским педагогическим колледжем, Орловским государственным университетом, районной поликлиникой и областным родильным домом.

Процесс социализации личности ребенка начинается с ознакомления с родным поселком, детским садом, другими учреждениями социально-педагогического пространства – локальной инфраструктуры. В ходе совместных творческих встреч, постоянно решаются две взаимосвязанные задачи: по нейтрализации отрицательных влияний семейной микросреды и по оказанию помощи родителям в самосовершенствовании и овладении педагогической культурой. Большое внимание уделяется формированию семейных традиций по организации свободного времени, что является залогом счастливой, дружной семьи, в которой не остается времени вредным и пагубным привычкам. Родители активно участвуют во всех праздничных мероприятиях, проводимых в содружестве школа-сад, присутствуют на открытых занятиях и уроках, активно участвуют в экологических субботниках, облагораживая территорию поселка; бабушки приходят в течение дня и с удовольствием помогают детям при выполнении творческих заданий. Социальные педагоги осуществляют совместно мониторинг и учет семей «группы риска», непосредственно посещая их на дому, независимо от того, детсадовская это семья или нет. Для родителей созданы уголки пропаганды педагогических знаний, где демонстрируются консультативные материалы. Лучший опыт семейного воспитания регулярно представляется в виде фотогозет, коллективных работ, фотомонтажей как в Центре развития ребенка, так и в НИИ.

Как показывает опыт, накопленный «ДОУ – Центром развития ребенка» и Жилинской средней школой, хорошие результаты адаптации к школе дает координация работы специалистов конкретного детского сада и конкретной школы, где эффективными формами работы являются совместные совещания, педагогические советы, круглые столы, взаимопосещение уроков воспитателями и педагогами. Служба сопровождения констатирует определенные успехи, но есть и проблемы, которые необходимо решать. Поэтому комплекс «школа-сад», как открытая и развивающаяся система, координи-

рует свою социально – педагогическую деятельность со всеми учреждениями, необходимыми для организации качественного комплексного сопровождения развития ребенка и семьи.

Система-комплекс как организационное объединение представляет собой *кооперацию* на основе Договоров о взаимодействии (см. рис.3).

В данной модели «кооперация» представлено социальное партнерство – одна из наиболее развитых форм социального взаимодействия, что дает возможность увидеть школу в ее социальном окружении в системе развития связей с внешним миром.

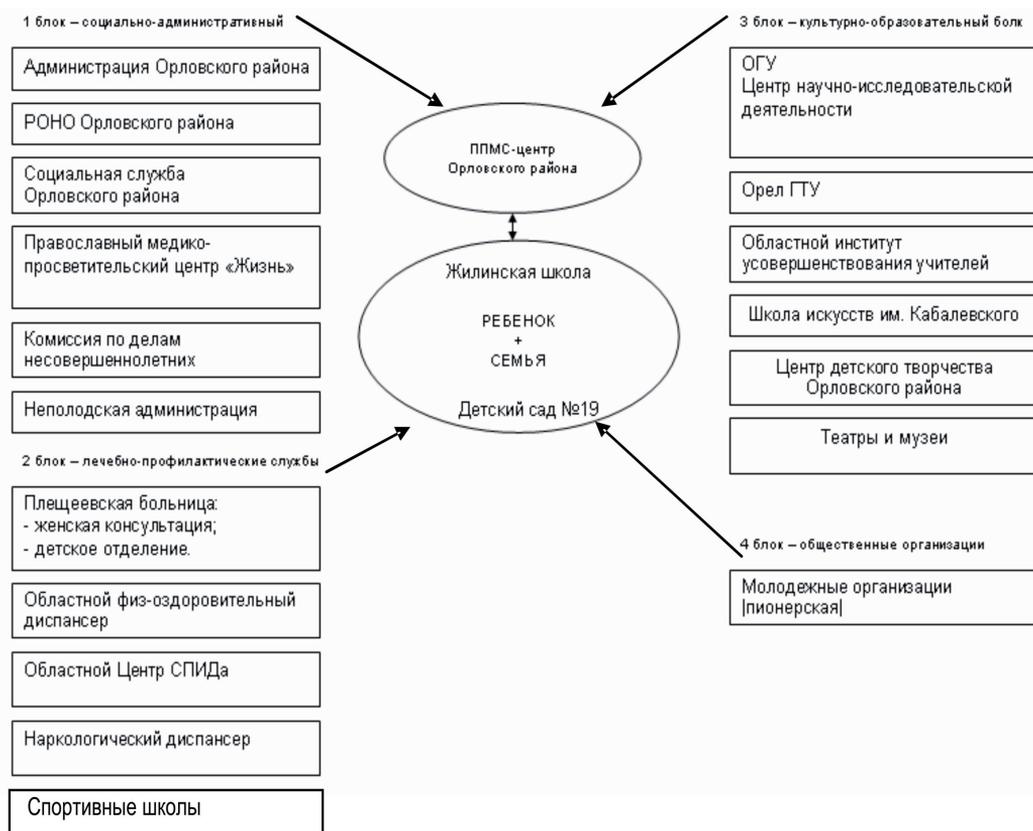


Рис. 3. Система взаимодействия школы с социальными, общественными, коррекционно-педагогическими и лечебно-профилактическими службами

Предположения о возможной общественной поддержке включают как отдельный раздел в программу развития школы, образовательного пространства социума. Намеченные совместные действия, ожидаемые результаты и вклад каждой из сторон оформляются протоколом о намерениях, договором, устным соглашением, совместной программой или проектом. При компоновке модели организаторами сопровождения руководителями ОУ и администрацией д. Жилина был взят за основу системообразующий фактор – социально-значимый заказ родителей-жителей: «формирование

единого целостно-смыслового партнерства взрослых и детей». Были учтены условия критериально-ключевого принципа взаимодействия в локальном поселении: проблемы семей, социально-бытовой уклад населения деревни Жилина. Реализуется проект «Наш русский дом» (см. рис.4).

Часть модели – проект «Семьянин» предназначен для родителей и учащихся 1–11 классов школы. Цель проекта: способствовать возрождению русской семьи, ее традиций. Достижение поставленной цели осуществляется через реализацию ряда задач:

- формирование у детей и учащихся восприятия «мужского и женского начала» в русской традиции;
- развитие умений и навыков заботы о ближних, самообслуживания, распределения бюджета, проведения свободного времени;
- обучение родителей и детей «семейному» общению, формирование стремления к взаимоуважению и взаимопониманию, сохранению гуманных семейных отношений и ценностей.

Базовыми ценностями в проекте признаны:

1. Русский житейский уклад и традиционный образ жизни, опыт предков.
2. Отношение к семье как основе жизни и главной ценности – ячейке общества.
3. Душевность и духовность в отношениях членов семьи друг к другу.
4. Целомудрие и нравственное отношение к вопросам половой жизни.

Результат реализации проекта видится как переход семейных взаимоотношений на новый качественный уровень взаимопонимания, обретение учащимися умения и желания проектировать и строить свою жизнь на основе духовных ценностей русской культуры; осознание личной ответственности за строительство семьи.

Данный проект успешно реализуется через:

1. Разработку совместно с родителями системы единых педагогических требований и согласование основных направлений школьного и домашнего семейного воспитания. Проведение тематических классных часов и внеклассных мероприятий, библиотечных чтений по основным программам.
2. Организацию постоянно действующего лектория для родителей.
3. Проведение «круглого стола» с участием всех субъектов педагогического процесса по вопросам семейного воспитания (раз в четверть).
4. Организацию совместных с родителями и учителями досугово-развлекательных игр, фольклорных, театрализованных и спортивных праздников «Дня семьи», тематических конкурсов «А ну-ка ...», праздника «За честь семьи, за честь школы» (15 мая в День семьи).

Как видим, феномен социального партнерства, как одна из наиболее развитых форм социального взаимодействия дает возможность увидеть школу в ее социальном окружении, в системе связей с внешним миром создает усло



Рис. 4. Проект «Наш русский дом».

вия приобретения ресурсов для развития. Сущность в том, что в каждый из периодов развития субъекта или системы-комплекса в целом активной является одна из моделей сообразно критериально-ключевого принципа. Сценарное объединение моделей в единую адаптивную модель комплексного сопро-

вождения способствует развитию всех участников образовательного процесса, формирует интегративную программу развития всей системы-комплекса.

Библиографический список

1. **Уман, А. И.** Технологический подход к обучению: теоретические основы [Текст] / А. И. Уман. – М.: МПГУ им. В. И. Ленина; Орел: ОГУ, 1997. – 208 с.
2. **Новиков, А. Н.** От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества [Текст] / А. Н. Новиков, Д. А. Новиков // Народное образование. – 2005. – № 6. – С. 201–208.
3. **Кевля, Ф. И.** Педагогическое прогнозирование личностного развития ребенка [Текст]. / Ф. И. Кевля – Москва-Вологда: ВГПУ, 1999. – 158 с.
4. **Котькова, Г. Е.** Комплексное сопровождение участников образовательного процесса: творческие подходы и эффективные технологии [Текст]: пособие для студентов и организаторов социальной и педагогической деятельности / Г. Е. Котькова. – Орел: ГОУ ВПО «Орловский Государственный Университет», Орловский филиал ИСМО РАО, 2005. – 90 с.
5. **Селевко, Г.** Уклад жизнедеятельности современной школы [Текст] / Г. Селевко, О. Соловьева // Народное образование. – 2006. – № 1. – С. 183–188

УДК 31

Ф. А. Зуева

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА РЕПРОДУЦИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

В обществе, как и в любых других условиях, взаимоотношения, складывающиеся между личностью и обществом, представляют собой взаимосвязанный, взаимообусловленный процесс. С одной стороны, развитие личности социально детерминировано и личность является объектом социальных отношений, то есть действий, идущих со стороны общества и его институтов. С другой, личность сама воздействует на общество, являясь одновременно субъектом общественных отношений, поэтому личность одновременно необходимо рассматривать в качестве активного действующего лица, способного изменять среду обитания.

Важным фактором, влияющим на развитие личностно-профессионального потенциала, является характер непосредственной деятельности. Данная проблема и, в частности, проблема выбора профессии остается одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Социологические

опросы показывают, что уровень неудовлетворенности своей работой очень высок. Причинами этого являются как условия труда, нередко вызывающие у работающего депрессию и даже физическое отвращение, так и причины, побудившие человека заниматься тем или иным видом деятельности. Более того, общество остро ставит еще одну проблему, связанную с отчетливо проявляющимся структурным изменением в трудовых ресурсах. Все большая часть населения поглощается сферой информационной деятельности и обслуживания. В данных условиях внедрение новой техники, технологий: компьютеров, роботов и так далее – создает огромную массу «лишних людей», избыточное население, лишь часть которого сможет приспособиться к постиндустриальному обществу.

Специфические условия деятельности оказывают существенное влияние на развитие личности, однако личность отнюдь не является пассивным объектом. Проявляя активность, личность способна влиять на условия, создаваемые обществом, изменяя при этом себя. Одним из аспектов рассмотрения активности является анализ факторов, обуславливающих меру ее проявления. Большое значение в решении этого вопроса имеет определение соотношения социального и биологического в детерминации взаимоотношений личности и общества.

Природные задатки являются естественными предпосылками становления и развития личности. В начальный момент потенциальные предпосылки (потенции) для возможного функционирования личности свернуты в биологических (генетических) формах, посредством которых передается наследственная основа для развития формальных свойств человеческой организации, то есть динамико-энергетические, процессуальные особенности индивидуального поведения.

В виде генетических программ человек получает, во-первых, анатомо-физиологические особенности. Во-вторых, большое значение для развития личности имеют психологические особенности: темперамент, характерологические, волевые качества, играющие важную роль в процессе развития личности. Таким образом, через сохранность (наследуемость) и изменчивость телесных структур живого существа осуществляется биологическая преемственность.

Помимо генетической программы имеется программа социального наследования, представляющая собой целенаправленную деятельность, базирующуюся на опыте предшествующих поколений. Результаты человеческой деятельности, опыт, знания, умения каждого поколения опредмечиваются в мире материальной и духовной культуры. В отличие от биологической информации, генетически передаваемой от поколения к поколению и определяющей основы биологической жизнедеятельности достаточно жестко, социальная информация заново усваивается и формируется каждым поколением с гораздо большей степенью свободы. В этом и заключается соци-

альное наследование. Усвоение знания уже имеющегося, повторение пути, пройденного человечеством в индивидуальном развитии, является условием способности к творческому созиданию, к увеличению общей суммы знаний, накопленных человечеством и передаваемых каждому новому поколению.

Но потенции – это нечто внутреннее, еще только возможность перейти в действительность, и в момент рождения человека начинается развертывание наследственных программ, вначале – вполне самостоятельно, а в дальнейшем все в большей мере подвергаясь воздействию со стороны общества, задача которого направить данные свойства в нужное для себя русло. Именно в результате влияния общества на природно-индивидуальное, идущее от биологических особенностей человека вплетается социально-индивидуальное, берущее начало в существующем многообразии социальных ролей, то есть на основе данных от природы задатков формируются способности.

Способности определяют возможный способ реализации потенциала, но еще не определяют степень проявления активности, и наличие их у личности еще не является обязательной гарантией характера ее жизнедеятельности. Мера активности кроется в настойчивости в выполнении намеченных планов, и здесь большое значение имеет поиск ценностных смысложизненных ориентиров.

Являясь целостной системой, личность стремится гармонично сочетать все компоненты своей структуры. Только установление баланса между уровнями всех структурных компонентов может быть залогом гармоничного развития личности. Исходя из того, что целостность есть интегративная характеристика человека, охватывающая и взаимосвязывающая многие его качества, то есть это понятие структурно-функциональное, а следовательно, и тип личности будет зависеть от интегрирующей основы, при этом необходимо учитывать следующее свойство целостности: элементы ее интегрируются, гармонизируются и фокусируются с целью дать возможность личности как системе самореализоваться.

Если человек в качестве доминантной ценности примет индивидуальную преобразовательную деятельность определенного характера – можно говорить о реальной возможности развития личности. В противном случае, человек будет лишь пассивным наблюдателем за процессом жизни. Если в качестве доминантной будет принята ценность следования традициям, личность будет отличаться консерватизмом и деятельность ее будет направлена на повторение уже существующего.

Таким образом, личность, являясь одновременно и объектом и субъектом развития в обществе, зависит от условий (внешние факторы) и активности (внутренние факторы). Только взаимодействие этих двух сторон может способствовать или препятствовать развитию личности.

Процесс репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся должен рассматриваться как система взаимодействия личности

и общества на этапах выбора человеком профессии, направленная, в конечном итоге, на удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении и потребности общества в обеспечении социально-профессиональной структуры. Репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся – сложный процесс, охватывающий очень значимый для учащихся период профессионального самоопределения. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности физиологических и психологических возможностей учащихся с содержанием и требованиями будущей профессиональной деятельности, а также уровнем адаптированности к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Соответственно, общеобразовательное учреждение как один из важнейших социальных институтов должно оказывать учащимся помощь в адаптации за счет создания условий для личностного развития учащихся и повышения уровня их информированности о различных аспектах профессиональной деятельности.

Исследование по выявлению готовности к профильному самоопределению было проведено среди учащихся 9-х классов общеобразовательных учреждений областной образовательной системы (за основу были взяты критерии, разработанные А. П. Чернявской).

1. Самостоятельность выбора – способность к самоопределению на основе собственных предпочтений, интересов и особенностей личности. Учащийся будет удовлетворен своим решением (выбором профиля) только в том случае, если он будет воспринимать это решение как свое собственное, а не навязанное извне, при этом «автономность» определяется следующими характеристиками:

- вычленение себя из мира окружающих людей, умение отделить свои цели от целей родителей и других значимых лиц;
- стремление реализоваться в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки, как минимум, в одной предметной области;
- общая ориентация на успех;
- принятие на себя ответственности за собственные действия;
- собственная активность в получении информации.

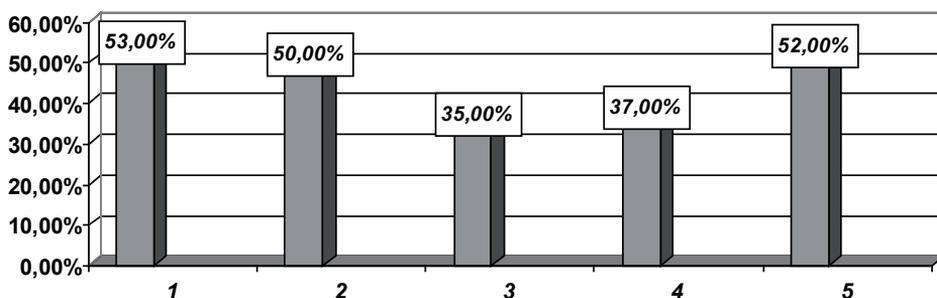
2. Адекватность выбора – степень соответствия выбранного профиля индивидуальным психическим и психофизиологическим особенностям, т. е. учащийся должен обладать значительным объемом информации об особенностях выбранного профиля, собственных индивидуальных особенностях.

3. Умение планировать деятельность – осознанность целей своей деятельности и представление об основных этапах их реализации, соотнесение выбора профиля обучения и дальнейших профессиональных намерений. Выбор профиля, связанный с дальнейшим выбором профессии, имеет опре-

деленные временные рамки. Для успешного прохождения этого пути необходимо: обозначить способы реализации намеченных целей.

4. Мотивация выбора – преобладание познавательных мотивов выбора, связанных со спецификой профиля обучения, над мотивами, обусловленными внешними условиями и обстоятельствами. Основная проблема заключается в том, какой мотив становится ведущим и не является ли он внешним по отношению к процессу учения. Еще Д. Б. Эльконин подчеркивал, что мотивами адекватными учебной деятельности, могут быть только такие, которые связаны с ее содержанием, т. е. познавательные.

5. Эмоциональное отношение к выбранному профилю – эмоциональная включенность в ситуацию выбора профиля, преобладание положительных эмоций по отношению к выбранному профилю. Эмоциональное отношение или эмоциональная включенность, оказывает на принятие решения большое влияние. Некоторые исследования говорят о том, что негативное отношение к необходимости принять решение, касающееся будущего, может надолго удлинить этот процесс и в результате может быть принято ошибочное решение. Таким образом, эмоциональный компонент профильной готовности является компонентом зрелости личности в целом, который проявляется в положительном эмоциональном настроении по отношению к решению (выбору).



Уровень выраженности готовности учащихся к профильному самоопределению

По результатам проведения исследования были сделаны следующие выводы:

1. Большинство учащихся 9-х классов (45,5%) имеют средний уровень выраженности готовности к профильному самоопределению.

2. Наибольшее количество учащихся с уровнем выраженности выявлено по критериям: мотивация выбора (52%) и самостоятельность выбора (53%).

3. Наименьшее количество учащихся с уровнем выраженности выявлено по критериям: умение планировать свою деятельность (35%) и эмоциональное отношение к выбранному профилю (37%).

Опираясь на психолого-педагогические исследования, свидетельствующие о том, что процесс обучения считается завершенным при коэффициенте усвоения $Ka \geq 0,7$. $Ka = a/p$, где a – среднее значение (%); $p = 100\%$ (максимально возможное значение), то на данном уровне усвоения $Ka = 0,4\%$, что свидетельствует о низкой эффективности в реальной практике общеобразовательных учреждений педагогического воздействия, направленного на самоопределение учащихся, что обусловлено отсутствием функционирования компонентов образовательного процесса, ориентированного на репродуцирование их личностно-профессионального потенциала.

Следовательно, репродуцирование личностно-профессионального потенциала должно быть направлено на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в той или иной вид профессиональной деятельности, учащийся мог в полной мере реализовать себя.

Так как проблема репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся носит аналитико-функциональный характер, то соответственно распадается на несколько относительно самостоятельных подходов. Исходя из понимания репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве теоретико-методологических оснований были выбраны системный, функциональный, деятельностный, психологический подходы, их взаимодополняющее воздействие обеспечило разработку и внедрение в образовательный процесс функционально-интегративного подхода, позволяющего учащимся в процессе взаимодействия ставить и решать профессионально значимые проблемы и тем самым, расширять опыт деятельности, и одновременно личностный опыт.

Деятельностный подход позволяет рассматривать в качестве основы осознание учащимся себя как субъекта дальнейшей профессиональной деятельности, что обуславливает необходимость совершенствования таких аспектов деятельности как целеполагание, организация, регулирование, контроль, анализ и оценка результатов.

Применение *профессионально-личностного* подхода предполагает осуществление процесса репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся в образовательном процессе на основе интеграции личностной позиции учащегося и профессиональных интересов.

В контексте *психологического подхода* репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся предстает как последовательность качественно своеобразных этапов его становления, со специфическими психологическими функциями.

Основой *функционального подхода* является соотнесение способностей с соответствующими познавательными функциями.

Системный подход рассматривается как общенаучная основа исследования репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся и обеспечивает рассмотрение объекта, процесса и результата как педагогической системы, т. е. системы, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса. Это позволило рассмотреть объект репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся как педагогическую систему с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов.

Использование общих идей системного подхода осуществлялось через целостную реализацию следующих положений:

1. Системный подход выступает общенаучной основой исследования репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся, обеспечивая рассмотрение его объекта, процесса и результата как педагогических систем.

2. Процесс репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся по своей природе системен и представляет собой проявление упорядоченного взаимодействия педагога и учащихся.

3. Процесс репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся является педагогической системой, исследование которой подразумевает изучение составляющих ее компонентов, элементов, связей, системообразующих факторов.

4. Репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся является подсистемой современной системы профессионального самоопределения в общеобразовательной школе, позволяя использовать ее основные системообразующие аспекты и особенности.

5. Репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся как система является целостным образованием, содержащим возможности конструктивных изменений для его реализации в различных условиях с сохранением системного единства.

Поскольку системный подход является общенаучной основой исследования проблемы репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся, то реализация системного подхода предполагает его непрерывное использование на протяжении построения всей концепции репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся, включая функциональный, деятельностный, психологический подходы, понятийный аппарат, а также ее содержательно-смысловое наполнение и верификацию. Таким образом, использование системного подхода позволило раскрыть системные свойства репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся, выстроить логику построения и наполнения концепции. Вместе с тем рассмотрение процесса интериоризации способностей, на котором

базируется репродуктивное личностно-профессионального потенциала учащихся, обусловило выбор в качестве теоретико-методологической стратегии исследования функционально-интегративный подход. Способности, как отмечает В. Д. Шадриков, определяются как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности. При определении индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно придерживаться тех же параметров, что и при характеристике эффективности любой деятельности: производительности, качества и надежности (в плане рассматриваемой функции). Следовательно, продуктивность предложенного подхода к определению способностей подтверждается тем, что появляется возможность объяснить многие факторы и связать их в общую картину.

Функционально-интегративный подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования, роль которой состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя. Функционально-интегративный подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей учащихся и связан с понятием «способности».

Исходя из понимания функционально-интегративного подхода как аппарата, обеспечивающего изучение ценностной картины педагогического явления, было определено ценностное наполнение репродуктивного личностно-профессионального потенциала учащихся, отражающее его системные характеристики:

1. Функционально-интегративный подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы репродуктивного личностно-профессионального потенциала учащихся, обеспечивая рассмотрение его процесса и результата с точки зрения формирования профессионально значимых способностей.

2. Репродуктивное личностно-профессионального потенциала учащихся с точки зрения функционально-интегративного подхода представляет собой процесс, который направлен на осознание учащимся необходимости выявления, формирования и реализации профессионально мобильных качеств, делающий их субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее ценностными ориентациями.

3. Опора на функционально-интегративный подход позволяет четко определять сверхзадачу, стратегию и тактику педагога и учащихся, находить продуктивные алгоритмы решения учебных задач, в полной мере учитывать условия и факторы, обеспечивающие процесс репродуктивного личностно-профессионального потенциала учащихся

4. Интериоризация способностей обеспечивает репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся в процессе предпрофильного и профильного образования.

Для нашего исследования существенное значение имеет позиция исследователей о взаимодействии и взаимосвязи феноменов личностного развития: уровня мышления, функционального взаимодействия, деятельности, следовательно, функционально-интегративный подход рассматривается также как практико-ориентированная тактика исследования, что предполагает выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупного научного опыта. С точки зрения методологии функционально-интегративный подход позволяет: выявить специфику построения деятельности участников учебно-воспитательного процесса на основе предпрофильного и профильного образования; обеспечить раскрытие и максимальное использование субъектного опыта учащегося.

Использование общих идей функционально-интегративного подхода осуществлялось через целостную реализацию следующих положений:

1. Функционально-интегративный подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования процесса репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса.

2. Репродуцирование личностно-профессионального потенциала учащихся в аспекте функционально-интегративного подхода определяет построение деятельности субъектов деятельности на основе учета индивидуальных особенностей учащегося, а также создания образовательной среды на основе предпрофильного и профильного образования.

3. Результатом репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся в аспекте является развитие личностно-профессиональных качеств учащегося, необходимых для успешного жизненного самоопределения.

Функционально-интегративный подход базируется на следующих принципах: проблематизации и интеграции знаний; субъектного взаимодействия учителя и учащихся; расширения функций субъекта в деятельности обучаемых; положительной мотивации познания; непрерывности и поступательности индивидуализации и социализации; активизации резервных возможностей.

Использование функционально-интегративного подхода обеспечивает формирование у учащихся умений самостоятельно ставить познавательные и творческие проблемы, переносить знания, умения и навыки в новую ситуацию, эффективно решать познавательные и творческие задачи и на этой основе более продуктивно формировать компоненты процесса репродуцирования личностно-профессионального потенциала учащихся.

Библиографический список

1. **Чернявская, А. П.** Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А. П. Чернявская. – М.: Владос, 2004. – 95 с.
2. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст]: Учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.

УДК 159.9: 316.6

Н. Д. Султанова

**ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ, ПОЗИТИВНЫЙ ВЗГЛЯД
НА МИР В СИТУАЦИИ ВЫНУЖДЕННОГО ПЕРЕСЕЛЕНИЯ**

На личность вынужденного переселенца (далее – ВП) влияет готовность индивида к предстоящим изменениям и направленность на социализацию в новой местности: принятие социальных норм, обычаев, возникновение устойчивых положительных интересов к местности, ценностных ориентаций. С первых минут после переезда мигранты усваивают то, каким образом познавать окружающий природный и социальный мир, как организовывать быт, каких морально-этических ориентиров придерживаться. В наибольшей степени ВП обучается тому, как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. То, как начинается этот процесс, во многом будет способствовать позитивному или отрицательному отношению к миру, окружающим людям после вынужденной смены места жительства.

Среди компонентов личностной зрелости позитивное отношение к миру, людям, к себе является интегральным. Сложности в изучении данного компонента возникают в плане организации и выбора методов исследования, в выделении особенностей позитивного развития личности ВП после переезда. Изучение специальной литературы по данному вопросу во многом определило методологическую базу проводимого нами исследования.

Теоретико-методологическую основу изучения позитивного отношения, позитивного взгляда ВП на мир составили: ориентация на изучение реальных (а не лабораторно-практических) процессов и явлений; идеи гуманистического взаимодействия и принятия вынужденных переселенцев местными жителями; основы социально-психологического видения вынужденных переселенцев во всех сферах их социальной жизнедеятельности (профессиональной, семейной и т. д.); создание целостной модели, объясняющей социально-психологические особенности жизни вынужденных переселен-

цев; формирование у местных жителей позитивного отношения к данному контингенту людей.

Предполагалось, что в ситуации вынужденной миграции у людей зрелого возраста может проявиться специфика в развитии позитивного отношения к миру и принятии людей. Процесс развития будет иметь нелинейный характер (иными словами, трудности переезда не всегда рожают позитивное отношение к миру, другим людям). Может проявиться своеобразие в развитии позитивности на разных этапах после переселения. Во многом также может быть обнаружена зависимость позитивного отношения к миру от социального окружения, времени, прошедшего после вынужденной миграции. Учет специфики проблемы, методов и плана исследования станет основным как в организации, так и в проведении данного исследования.

Анализ психологической литературы показал, что наиболее информативными о развитии позитивного отношения в зрелом возрасте являются следующие детерминанты развития личности: система ценностей, установки к переезду до и после переселения, стереотипы восприятия местных жителей и вынужденных переселенцев, отношение к переезду. Сюда с полным правом можно отнести место работы, должность, заработную плату. Это направление и было принято как главное в исследовании данного интегрального компонента. В исследовании использованы следующие эмпирические методы: наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ документов.

Рассмотрим результаты проведенного исследования.

1. Изучение отношения к переезду и основных жизненных целей. Для исследования отношения вынужденных переселенцев к переезду была использована анкета. Вопросы анкеты позволили выявить: 1) личностные характеристики респондента – пол, возраст, образование, а также получить информацию о том, когда и откуда переехал мигрант; 2) некоторые факты сознания – мотивы и причины переезда, мнение о переезде и месте переезда; 3) факты поведения – обращение в миграционную службу, за консультацией к психологу; определение деятельности, положительно или отрицательно влияющей на адаптацию. В анкетировании приняли участие 180 человек (90 женщин и 90 мужчин зрелого возраста), вынужденных переселенцев из Средней Азии и Казахстана, переехавших в г. Набережные Челны РТ в период с 1993 по 2004 гг.

Анкетирование выявило влияние ситуации «вынужденной переадаптации» (социальной, психологической, экологической) на отношение к переезду. Проблемы в получении жилья, взаимоотношения с местным населением, взаимодействие с миграционной службой и т. д. остаются актуальными на длительный срок. Адаптация к новому месту жительства у некоторых респондентов отмечается только через 10–15 лет. Особенно сложно идет адаптация у лиц предпенсионного, пенсионного и старческого возраста.

Большинство ВП в характеристике местности используют слова «у них», «здесь не так, как у нас» и т. д., что говорит о том, что новое место жительства остаётся для них чужим, не принятым.

2. На следующем этапе исследовались **жизненные цели** переселенцев (опрос-интервью основан на упражнении А. Адлера, раскрывающем жизненные бессознательные цели), дающие возможность интерпретировать различные аспекты мышления и поведения ВП [1]. Изучение жизненных целей показало, что на первом месте для ВП стоит семья и ребенок, забота о близких родственниках. Основным событием, повлиявшим на жизнь и жизненные цели, является переезд, что, возможно, является для них основной психологической травмой. Основная форма активности – это поиск высокооплачиваемой, значимой работы. Финансовые проблемы, неустроенное жилье и многие другие проблемы отразились в отсутствии учебных целей у исследованных нами респондентов. Таким образом, в ведущих смысло-жизненных целях у большинства мужчин и женщин ВП зрелого возраста проявляется семейная направленность. Критическая ситуация, в которой они оказались, усиливает стремление к стабильной, семейной жизни, что сохраняет их от утраты смысла жизни. Вместе с тем препятствия в удовлетворении потребностей семьи, сложные социально-экономические, жилищно-бытовые условия могут способствовать появлению ростков недоверия и озлобленности по отношению к новому месту жительства.

3. Изучение позитивного отношения к местности можно определить через уровень владения тем или иным языком. **Нами был разработан тест «Дополнение предложений» на татарском и русском языках для измерения уровня языковых достижений переселенцев** татарской национальности [2]. Как показали результаты исследования, существует взаимосвязь между социально-психологической адаптацией и уровнем владения языком: чем выше владение языком, тем лучше идет адаптация к новому месту жительства, и наоборот (результаты не противоречат имеющимся в науке данным). Вынужденные переселенцы имеют высокий и выше среднего уровень владения русским языком. При этом уровень владения татарским языком находится на среднем и ниже среднего уровнях. Результаты говорят о том, что у вынужденных переселенцев-татар возникают сложности адаптации в татароязычной среде. Предполагаем, что специально созданные курсы татарского или другого языка для мигрантов из Средней Азии и Казахстана дадут прочную основу для культурного, личностного, языкового развития ВП.

4. Большое внимание было уделено проблеме **адаптации детей к школе**. Она является актуальной в связи с тем, что в семьях переселенцев из Ближнего Зарубежья на одну семью, по статистике, приходится в два раза больше детей, чем по России. Отсутствие целенаправленных исследований по данной проблеме, а также специальной программы для ВП со стороны социальных институтов и образовательных учреждений может привести к дезадапта-

ции и дисгармонии большого контингента людей, способствовать развитию криминогенности. В условиях города Набережные Челны в 4 школах были исследованы 42 ребенка младшего школьного возраста, а также их родители (23 человека). Для исследования была выбрана методика В. И. Чиркова «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» [3].

При проведении экспертной оценки по схеме адаптированности ребенка в городской школе было выявлено, что только 40% детей адаптированы, 31% – дезадаптированы и 29% – неполно адаптированы. Полученные результаты выявили у исследованных детей скованность в движениях, позах; напряженность в ответах; на переменах они обычно избегают сверстников и ведут себя пассивно; чаще всего замкнуты, изолированы от других детей; при общении с учителями легко теряются, смущаются, говорят тихо, запинаятся; невнимательны на уроках; у них проявляется тревожность, иногда страх.

Таким образом, большинство исследованных нами детей дезадаптированы, их дезадаптация и неполная адаптация могут быть причиной возникновения невротических отклонений, психосоматических заболеваний, девиантного поведения. Полученные результаты говорят о необходимости разработки конкретных методов воспитательной деятельности в школе, разработки специальных программ для работы с детьми ВП.

Переселенцам зрелого возраста трудно привыкнуть к новым климатическим условиям, к жизни в новой социальной, языковой и культурной среде. Особенно острой оказывается психологическая ситуация конфликта в школе, отвержения детей в классе, социальной группе в период адаптации. Родители могут испытывать наряду с материальным и бытовым неблагополучием еще и сильный эмоциональный стресс, связанный, например, с переводом детей в коррекционные классы, что оказывает существенное влияние на отношение к жизни на новом месте жительства.

5. Изучение ценностей вынужденных переселенцев. Интерес к проблеме ценностей всегда возрастает в переломные периоды развития культуры, цивилизации. Предполагая, что вынужденная миграция связана с перестройкой в системе личностных ценностей, мы исследовали 560 респондентов зрелого возраста, их них: 280 респондентов составили экспериментальную группу – это жители г. Набережные Челны, имеющие статус ВП, переехавшие из республик Средней Азии и Казахстана с 1993 по 2003 гг.; 280 респондентов составили контрольную группу – также жители г. Набережные Челны, мигранты, составившие потоки внутренней социально-экономической миграции (межрегиональной и сельско-городской), в дальнейшем ВСЭМ.

Как показывают результаты исследования, терминальные и инструментальные ценности ВП носят устойчивый социально направленный характер, т. е. действия и средства, к которым они прибегают, определяются приори-

тетностью социально направленных и социально приемлемых ценностей. Существенных различий в ценностях по полу и возрасту в изучаемых группах не обнаружено.

Внутренние социально-экономические мигранты, как и вынужденные, выделяют сходные терминальные и инструментальные ценности. Отличия наблюдаются в ранговых значениях некоторых ценностей, а также в выделении такой инструментальной ценности, как **аккуратность** респондентами ВСЭМ (вместо **ответственности** у ВП). Основными способами поведения при добровольной миграции являются **жизнерадостность, воспитанность, образованность, честность, независимость, аккуратность**, для ВП – включая вышеперечисленные, **рационализм, эффективность в делах, жизнерадостность**.

Для того чтобы выявить изменения в ценностях, а также возможную взаимосвязь этих изменений с ситуацией вынужденного или добровольного переезда, нами был использован математический метод обработки данных по G – критерию знаков. Произведенные расчеты показали, что все изменения в структурах ценностей, которые имели место у ВП и ВСЭМ, произошли в соответствии с изменениями индивидуальных интересов и потребностей и не были обусловлены ситуацией вынужденного или добровольного переезда. Учитывая то, что ценности как устойчивые убеждения или представления воплощают общественные ценностные идеалы, сформированные на основе социальных, экономических особенностей государства, в котором жили граждане бывшего Советского Союза, отсутствие отличий между экспериментальной и контрольной группой этим и обусловлены.

6. Исследование установок до и после переселения. Общение с ВП свидетельствует о том, что для многих из них переезд в Татарстан сопровождался, как правило, лишением друзей, профессии, потерей собственности, изменением качества жизни и т. д. Люди по-разному воспринимали перспективы вынужденного переезда в Россию. Для некоторых с переездом были связаны надежды и оптимистические ожидания, другие не верили в возможность перемен к лучшему. Беседа показала, что до переселения большинство ВП положительно относились к тому, что переселяются на территорию Республики Татарстан.

Для исследования установок ВП на место переселения нами была разработана авторская методика [2]. Исследование показало, что 15% респондентов имели отрицательную установку на переезд в Татарстан; 8% – нейтральную; 79% – выраженную положительную. Наиболее оптимистично к переселению на территорию Татарстана относились мужчины от 22 до 35 лет, менее оптимистично – женщины от 36 до 55 лет.

После переезда количество людей с отрицательной установкой к тому, что они переехали на территорию Республики Татарстан, увеличилось с 15% до 46%, хотя в целом из результатов исследования видно, что есть люди, у кото-

рых установка с отрицательной поменялась на положительную. В целом по среднему показателю установка стала отрицательной у всех разновозрастных групп ВП, кроме мужчин от 22 до 35 лет. У них установка к месту переселения осталась положительной, хотя и изменилась по среднему баллу.

Гипотеза о том, что после переселения установки мигрантов к месту переселения изменяются, подтвердилась. Это доказывает, что установки обусловлены потребностями и ситуациями, в которых они удовлетворяются. Изменение социальных условий ведет за собой изменение установок.

7. Стереотипы восприятия вынужденных переселенцев и местных жителей. Массовый приток в Россию вынужденных переселенцев в 90-х годах способствовал появлению стереотипов о данной группе среди местных жителей [2]. Вопросы о том, как идет процесс создания стереотипов о вынужденных переселенцах, как воспринимаются они местными жителями (далее – МЖ), и наоборот, попали в поле зрения нашего исследования.

В ходе исследования были выявлены ложные стереотипы о ВП, которые проявляются в процессе межличностного восприятия. Эти стереотипы могут способствовать возникновению противоречивого, негативного опыта взаимодействия, накладывать отпечаток на взаимоотношения ВП с местными жителями.

Нерешенные социальные, экономические и другие проблемы вынужденных переселенцев создают трудности в процессе адаптации и накладывают отпечаток на процесс восприятия ими местных жителей с их устроенным бытом, более благоприятными условиями жизни. В условиях дефицита времени упрощенный образ о МЖ оказывается неэффективным для решения задач ориентации в новой социальной среде. Складывающийся образ вынужденного мигранта у некоторых МЖ также является в большей степени ошибочным и серьезно деформирует процесс межличностного взаимодействия. Обоюдная согласованность в негативном восприятии друг друга говорит об отсутствии социальной деятельности, государственных проектов по укреплению позиций и положения участников межличностного взаимодействия. Отсутствие специальной программы, направленной на организацию жизни ВП на новом месте жительства и построенной на объективном анализе действительности, отрицательно сказывается на взаимоотношениях людей друг с другом.

8. Профессиональное развитие вынужденных переселенцев до и после переезда. Информацию о позитивном или негативном отношении людей зрелого возраста к миру, к переезду можно получить, проанализировав документы о профессиональном развитии ВП до и после переезда, изучив особенности смены профессиональной группы.

В исследовании был использован опросник Э. Стронга «Бланк профессиональных интересов» [4]. В исследовании проанализированы данные

54 мужчин и 67 женщин ВП, которые проживают в городе Набережные Челны более трех лет и уже прошли этап первоначальной адаптации.

Сравнение профессиональных групп до и после переезда показывает, что ВП устраиваются на работу в области предпринимательской, практической групп, но наибольшее число ВП занимают площадку социальной и конвенциональной групп. Обратим внимание на то, что социальная группа является особо значимой в обществе, но на сегодняшний день наименее оплачиваемой. Данные две профессиональные сферы свидетельствуют об экономической, производственной и демографической ценности ВП в Татарстане. Обращает на себя внимание отсутствие респондентов в художественной профессиональной группе.

Можно отметить, что ВП в основном трудоустраиваются по полученным ими до переезда специальностям. Незначительные расхождения не опровергают вышеобозначенное утверждение, а демонстрируют влияние ситуации переезда на профессиональное развитие. Расхождения связаны в основном со сложностями в материальной и экономической сферах после переезда, поэтому переход, например, из социальной в практическую, конвенциональную или предпринимательскую группу этим и обусловлен. Исследование позволяет также высказать предположение о профессиональном должностном росте у отдельной части ВП после переезда. Например, исследованные нами врачи после переезда стали занимать должности главных врачей, преподаватели вузов – заведующих кафедрами, воспитатели детских садов устраиваются методистами или заведующими детскими дошкольными учреждениями и т. д. Многие руководители различных учреждений и организаций отмечают у ВП такие качества, как трудолюбие, дисциплинированность и умение работать. Воспитанные на Востоке, они проявляют трудолюбие, сдержанность в отношении спиртных напитков и т. д. Среди руководителей выявлено устойчивое предпочтение, которое оказывается ВП при принятии их на вакантные должности.

Полученные данные были проанализированы также с позиции времени, затрачиваемого на поиск работы. Например, многие ВП в короткий срок устроились на вакантные, но низкооплачиваемые должности, относящиеся к социальной профессиональной группе: медсестер, воспитателей, учителей и т. д. Получаемая заработная плата не дает возможности безболезненно адаптироваться к новому месту жительства, что является достаточно сильным стрессогенным фактором на первоначальном этапе после переезда. В исследовании также выявлено устройство на работу не по специальности, что приводит к потере квалификации, профессиональных навыков специалистов из среды ВП. Например, наладчик на заводе (для получения жилья, льгот) устраивается дворником; учитель начальных классов – служащим на пассажирской автобазе; начальник телемастерской – бригадиром нефтезавода; медсестры, учителя музыки – частными предпринимателями и т. д. Отсутс-

твие государственной программы по трудоустройству ВП приводит к нецелевому использованию полученных в учебных заведениях знаний, что ведет к потере профессиональных умений различного уровня. Тревогу вызывает время и силы, затрачиваемые на поиск места работы в период регистрации и процесса получения гражданства.

9. Особенности выбора учебных заведений и поступление в вузы.

Зрелый возраст трудно представить вне трудовой деятельности. Наиболее важным подготовительным этапом к труду является выбор того или иного учебного заведения. В связи с этим получить сведения о развитии интегративного компонента оказывается возможным на основе анализа информации о поступлении ВП в высшие учебные заведения г. Набережные Челны. В нашем исследовании изучались документы, отражающие профессиональное развитие ВП в двух высших учебных заведениях: государственном (Камский государственный институт физической культуры) и негосударственном (Институт экономики, управления и права), на дневной и заочной форме обучения с 1997 г. до 2001 г.

Исследование выявило тенденцию к увеличению потребности ВП в самообразовании и профессиональном росте начиная с 1999 г. Возросший материальный достаток позволил учиться в негосударственных учебных заведениях. Многие респонденты отмечают положительную сторону переезда с точки зрения реальной возможности получить профессиональное образование по сравнению с Казахстаном и государствами Средней Азии, где наблюдается лимитирование возможности удовлетворить наиболее значимые для людей зрелого возраста потребности.

10. Изучение асоциального поведения вынужденных переселенцев.

В настоящее время особое значение приобретает глубокое и всестороннее изучение психологических закономерностей, определяющих поступки вынужденных переселенцев, а также грамотное использование воспитательных, психокоррекционных, пропагандистских и других методов работы с данным контингентом. Приезд ВП и беженцев в некоторой степени связывают с ростом преступности, т. е. с отсутствием позитивного мышления, позитивного отношения к местности и людям. Если в рамках нашего исследования будет доказана асоциальное поведение ВП, то можно сделать предположение о такого рода склонности в развитии личности на новом месте жительства.

Проведенное исследование асоциального поведения ВП [5] позволило сформулировать следующие выводы:

1. Выявлены социально-психологические причины, толкающие ВП к совершению асоциальных действий. Этими причинами являются: а) трудности прохождения регистрации, получения российского гражданства, которые накладывают отпечаток на профессионально-трудовую деятельность, социальную адаптацию ВП и увеличивают вероятность совершения ими

асоциального действия; б) отсутствие материального достатка, толкающее людей к «единственному» (по мнению ВП) для их положения способу решить острые, насущные проблемы переезда.

2. В любом обществе существует определенная часть людей, склонная к асоциальным действиям, отклоняющемуся поведению. Данная склонность может выступать как следствие неправильного развития и воспитания личности, воздействия неблагоприятных факторов среды. Эта предрасположенность может проявиться как у ВП и беженцев, так и в среде местных жителей независимо от проживания на постоянном или новом месте жительства. Работа социальных служб в данном случае должна быть направлена на то, чтобы выявить и предотвратить асоциальное поведение людей, включить их в позитивно направленную среду, оказать психологическую помощь в миграционных и других службах.

3. Особенности асоциального поведения вынужденных переселенцев является совершение преступлений, в основном экономического характера, неработающими мужчинами в возрасте от 18 до 59 лет. Данный факт объясняется тем, что изучаемая категория лиц пытается выжить, изыскать доступные в их положении способы добыть средства к существованию. К сожалению, для некоторых противоправные действия могут стать единственным (по их мнению) способом удовлетворить свои потребности и потребности своей семьи.

4. Сравнительный количественный анализ особенностей асоциального поведения вынужденных переселенцев и местных жителей не выявил различия между исследуемыми выборками. Что касается качественного анализа, то в среде местных жителей наблюдается совершение более тяжких по сравнению с ВП преступлений, таких как убийство, тяжкий вред здоровью, изнасилование.

Таким образом, анализ особенностей асоциального поведения вынужденных переселенцев и местных жителей показал, что существующее мнение о склонности выходцев из Ближнего Зарубежья к асоциальным формам поведения необоснованно.

11. Результаты исследования по тесту «Добро и зло». Среди немногочисленных методик по исследованию позитивного отношения к миру отметим методику диагностики характерологических свойств личности по функциональным качествам «добро и зло» (Л. М. Попов, А. П. Кашин тест «Добро и Зло»), целью которой является оценка этих двух альтернативных черт личности [6].

Исследование по тесту «Добро и зло» позволило выявить показатель добра у ВП. В отношении к миру у ВП в целом преобладает позитивное, положительное отношение, но оно может быть разрушено при неблагоприятном стечении обстоятельств. Сравнения по половому диморфизму показали, что имеются несущественные различия в пользу мужчин в развитии

добрых отношений, что является свидетельством того, что мужчины в своих взглядах на окружающий мир более позитивны, чем женщины.

12. Обработка результатов исследования интегративного компонента. Обработка результатов исследования была проведена по баллам, полученным по каждому из одиннадцати срезов в диапазоне от плюса до минуса двух. Укажем критерии оценок и баллы:

1. Качественный уровень формирования позитивного отношения (2 балла).

2. Формирование позитивного отношения в целом наблюдается у основной массы обследованных, имеется возможность организовать этот процесс на должном уровне (1 балл).

3. Формирование позитивного мышления затруднено, процесс проходит сложно и болезненно, вместе с тем имеются внешние и внутренние факторы, регулирующие данный процесс (0 баллов).

4. Отсутствуют условия для формирования позитивного мышления (-1 балл).

5. Условия негативно влияют на процесс формирования позитивного отношения к миру (-2 балла).

Результаты исследования занесены в таблицу подсчета.

Подсчет баллов по интегративному компоненту личностной зрелости

№ п/п	Составляющие интегративного компонента	Баллы				
		2	1	0	-1	-2
1.	Отношение к переезду				+	
2.	Жизненные цели		+			
3.	Языковые достижения		+(рус.)		+(лат.)	
4.	Семья и дети				+	
5.	Ценности		+			
6.	Установки			+		
7.	Стереотипы восприятия			+		
8.	Профессиональное развитие		+			
9.	Поступление в вузы			+		
10.	Асоциальность в среде ВП		+			
11.	Добро и зло		+			
	Сумма баллов	0	6	3	3	0

Для подсчета индекса позитивности нами был использован расчет показателей, предложенный М. Е. Амалиным [7]. Полученный при подсчете индекс 0,27 говорит о трудностях формирования позитивного отношения ВП к жизни на новом месте. Для многих людей данный процесс проходит сложно и болезненно. В целом необходимо оказывать социальное содей-

твие ВП в процессе их адаптации в ситуации вынужденной смены места жительства.

Выводы по проведенному исследованию.

Главная цель эмпирического исследования заключалась в изучении позитивного мышления, позитивного отношения к миру. Исследование показало влияние вынужденного переезда на личность ВП: позитивное отношение к переезду в большинстве случаев меняется на негативное. Такого рода тенденция обусловлена субъективными, объективными и субъективно-объективными факторами.

Результаты исследования, раскрывая недостатки в процессе адаптации, вместе с тем подают надежду людям зрелого возраста психологически оптимально вписаться в жизнь, осуществить намеченные цели, обеспечить зрелые действия. Управляя процессом социализации ВП, можно произвести активно-положительный переворот во внутреннем мире и улучшить качество жизни ВП, обеспечить продуктивность жизни после переезда.

Библиографический список

1. **Столяренко, Л. Д.** Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Дону: Феникс, 1997. – 98 с.
2. **Султанова Н. Д.** Психология вынужденных переселенцев. Психологический практикум для работы с вынужденными переселенцами. [Текст] / Н. Д. Султанова, Е. С. Унтила. – Набережные Челны: КамГИФК, 2007. – 104 с.
3. **Чирков, В. И.** Методические материалы для психологического обследования детей 5–7 лет [Текст] / В. И. Чирков. – Ярославль: Психодиагностика, 1998.
4. **Введение** в психологию [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
5. **Султанова, Н. Д.** Изучение асоциального поведения вынужденных переселенцев [Текст] / Н. Д. Султанова. // Образование и саморазвитие. 2008. – № 3 (9). – С. 224–231.
6. **Попов, Л. М.** Добро и Зло в психологии человека [Текст] / Л. М. Попов, Т. А. Старшинова. – Казань-Нижекамск: Издательство Казанского университета, 2000. – 176 с.
7. **Амалин, М. Е.** Методика оценки соревновательной деятельности в спортивных играх [Текст] / М. Е. Амалин, О. С. Шилов // Теория и практика физической культуры, 1980. – № 9 – С. 19–20.

А. А. Гарипова

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ И МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Начало XXI в. ознаменовалось рядом серьезных новаций в развитии общества. Страна более или менее благополучно, во всяком случае, без масштабных потрясений пережила переход к рыночной экономике и демократическому строю.

Разумеется, как политические, так и экономические, социальные, геополитические изменения, сами, став основой преобразования общества, приобрели статус инновационного, породили инновационные процессы во всех сферах жизни общества без исключения.

Рыночная экономика для современной России является инновационным по определению. Рыночная экономика как явление инновационное требовала инновации во всем, в том числе в поведении личности. Не используемые ранее в нашем обществе законы рыночной экономики потребовали изменений, внедрения новых не только в самой экономике, но и в сфере воспитания, образования, обучения, в том числе профессиональной подготовки, формирования модели поведения производительных сил, породила потребности в работниках, сформулировала требования, предъявляемые им, выработала систему отбора и подготовки, формирования инновационных качеств личности.

Стратегические цели развития общества (Россия к 2020 г.) будут осуществляться в основном по следующим направлениям: общественное обустройство; политическая система; международная политика; военное строительство; производство; аграрный сектор; сфера науки, культуры, образования, социальной сфера, медицинское обслуживание; нравственная сфера; воспитание личности, способной решать инновационные задачи, то есть во всех сферах жизни современного общества.

Одна из сложнейших проблем инновационного развития общества – это ее человеческий фактор. Подготовлен ли человек к инновационному мышлению, инновационному поведению, инновационной деятельности? Какое образование ему необходимо, какими качествами он должен овладеть для успешной жизни, наконец, какова модель такой личности? Эти и другие многочисленные вопросы возникли и будут возникать в обществе постоянно, пока мы не констатируем факт перехода к стабильному развитию, официально обозначенному сроку, т. е. 2020 г.

В мировой практике идет усиленный поиск того, какой должна быть модель личности XXI в. Видимо, это проблема возникла в силу того, что мир вступил в фазу инновационного развития и старое понятие человеческого фактора теперь непосредственно связано с такими инновационными понятиями, как «технология» (наука, безотходная, сырьесберегающая, альтернативная энергетика, сокращение выброса углекислого газа в атмосферу и т. д.).

Гуманистическая образовательная парадигма определяет главенствующую роль человеческого фактора и подчеркивает принципиальную важность формирования человека с новым мышлением, новыми качествами, новыми ценностными ориентирами.

В науке накопился значительный опыт разработки проблем становления личности. Мы сочли возможным в рамках предмета нашего исследования обратиться к этому опыту и попытались выяснить основные направления дальнейших направлений научного поиска.

Развитие человека происходит в материальной и духовной сферах, причем этот процесс взаимообусловлен, последователен, взаимозависим. Если схематично представить социальное развитие человека, то мы увидим следующие его этапы и средства: 1. НТР и человек. В рамках НТР и параллельно с ним произошли социальная, духовная, интеллектуальная революции. Итогом стало развитие и преобразование самого человека, его эмоционального и нравственного мира, интересов, ценностей, знаний, мотивации и потребностей. Главным итогом и главной движущей силой исторического процесса становится развитие самого человека. 2. Условия жизни и труда потребовали мобильности человека: территориальную, производственную социальную. Главным результатом этого стала вера людей в себя и свое будущее, свои силы и способности, воплотившиеся в высокие жизненные запросы и потребности, способность быстро ориентироваться и осваивать новые рабочие места, новую социальную и даже национальную среду.

В зарубежной печати описаны следующие типы человека: экономический, социологический, альтернативный, политизированный, интеллектуальный. Мы не будем характеризовать эти типы людей подробно, но скажем обобщенно: **одной из характеристик указанных типов является способность к профессиональной и социально-культурной коммуникации в иноязычной среде, так как развитие человека ученые связывают с его профессиональным становлением, умением адаптироваться в социальной, иной национальной среде и овладением мировой культурой, новейшими технологиями.**

Сегодня мировой рынок вынуждает каждую страну к созданию цивилизованной экономики, обеспечивающей массовое потребление, благосостояние и личное достоинство ее граждан, в том числе и в мировом экономическом, социальном, культурном пространстве.

Из краткого анализа развития человека в XX в. становится совершенно очевидным, что если мы хотим участвовать в мировом экономическом, социальном, культурном процессе, предоставив право участия желающим, то мы призваны создать для этого необходимые условия, одним из которых, например, выступает подготовка будущих специалистов к профессиональной и социально-культурной коммуникации в иноязычной среде в контексте их профессиональной подготовки.

Следует заметить, что наш вывод является призывом не к космополитизму, а, наоборот, к отстаиванию чести страны, ее конкурентоспособности за рубежом через качественную, профессиональную подготовку ее представителей, в качестве которых выступают работающие на совместных предприятиях и за рубежом специалисты.

Анализ научно-педагогической, психологической, философской литературы, изучение работ ученых В. С. Библер, Л. П. Буевой, И. Бушмарина, Ю. А. Васильчука, Н. А. Каргапольцовой, В. И. Самохвалова [1; 2; 3, 12–14; 7] и ряда других позволил нам в общих чертах схематично изобразить процесс социального развития личности. Мы признаем, что представленная нами схема далеко не полная, она указывает лишь на источники развития личности, его параметры и контуры будущих требований к человеку.

Представленная нами схема не противоречит основным положениям теории развития личности, разработанным ведущими учеными.

Становится совершенно очевидным, что человеческий фактор от нравственных начал до производственного потенциала и компетенций приобретает новое звучание и смысловое содержание.

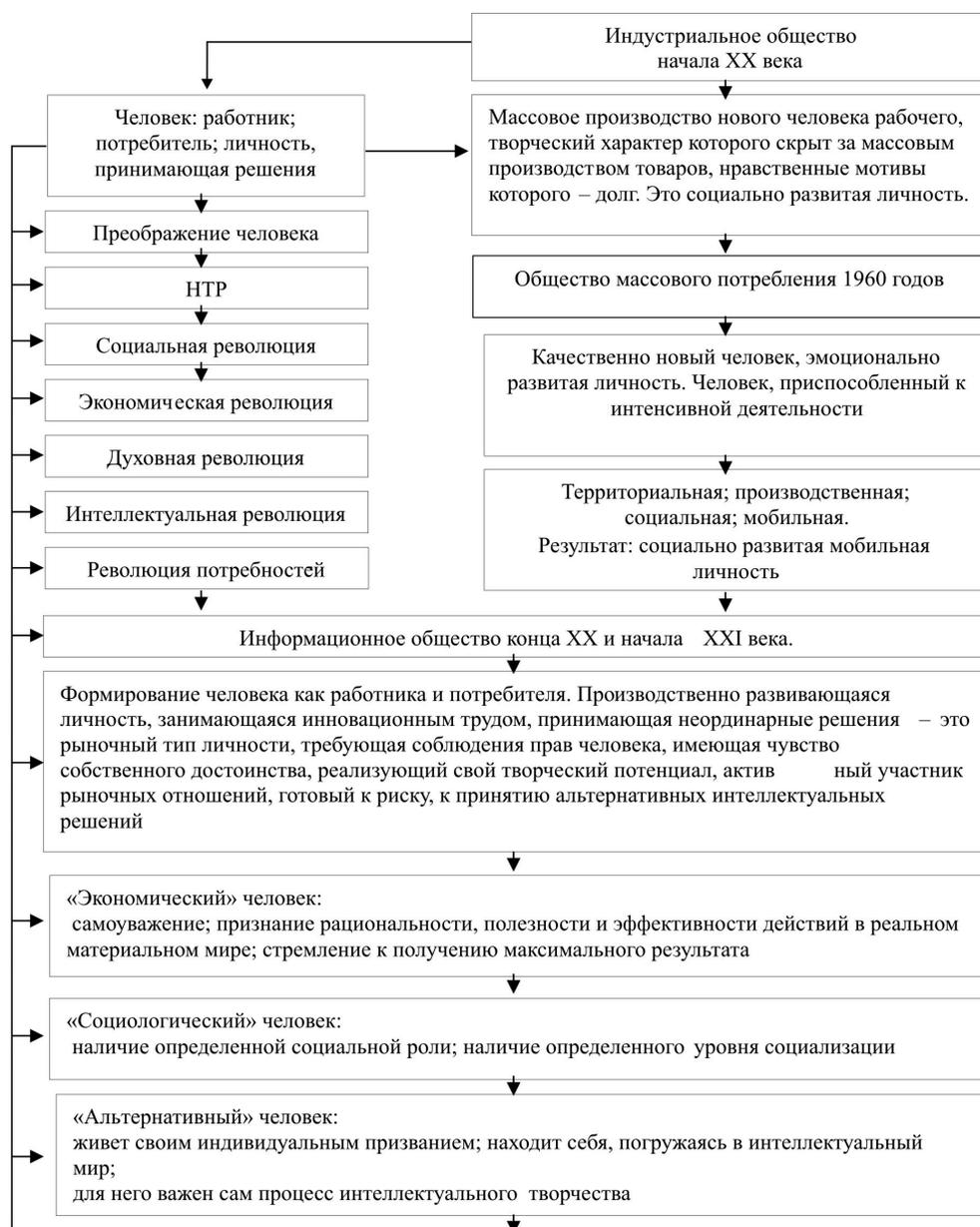
В научной литературе есть ряд понятий, которые определяют роль человека в жизни общества. Обратимся к различным научным источникам. Человеческий капитал – это ресурсы общества, вложенные в людей, человека; человеческие возможности участвовать в производстве, творить, строить, создавать ценности [6]. В современных условиях человеческий капитал является главной ценностью общества. Благосостояние РФ держится на 50% на человеческом капитале, 10% дает воспроизводимый капитал и 40% обеспечивают природные ресурсы [5].

Западные ученые (Т. Шульц, Г. Беккер, Л. Туроу, Г. Джонсон, Дж. Минцер и др.) определяют человеческий капитал как комплекс приобретенных знаний, умений, мотивации и энергии, которые могут использоваться в течение определенного времени в целях производства товаров и услуг, т. е. процесс формирования рабочей силы рассматривается как продуктивная способность человека к труду [4].

Основным фактором существования и развития человеческого капитала являются вложенные в него инвестиции. Из всех видов инвестиций в человеческий капитал экономисты выделяют следующие наиболее важные: рас-

ходы на все виды образования; расходы на здравоохранение, складывающиеся из расходов на профилактику заболеваний, медицинское обслуживание, правильное питание, улучшение жилищных условий.

В международной практике для сравнения стран по уровню развития введен индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) – среднеарифметическое из трех наиболее наглядных индикаторов уровня жизни: индекса ожидаемой продолжительности жизни, индекса уровня образования населения и индекса реального среднедушевого ВВП, рассчитанного с учетом паритета покупательной способности валют разных стран. В 2003 г. РФ занимала по ИРЧП 63 место и соответствовала группе стран со средним уровнем развития человеческого потенциала.



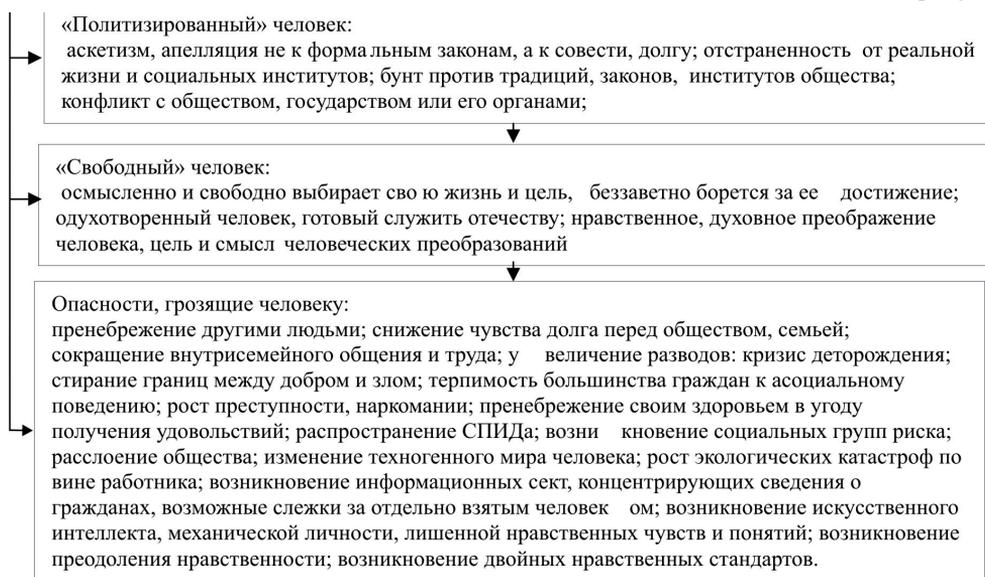


Рис. 1. Социальное развитие человека в начале XXI века

По данным швейцарского института, специализирующегося на международных оценках, в РФ лишь 5% экономически активного населения имеют высокую квалификацию, тогда как в США – 43%, в ФРГ 56%, во Франции – 38% [4].

В Докладе Международной организации труда (МОТ) отмечается, что за последнее десятилетие число работающих выросло на 16,6%. Уровень безработицы составил 6,3% от общего числа трудоспособного населения. Самое заметное снижение уровня безработицы наблюдалось в странах с развитой экономикой и государствах ЕС – с 2005 по 2006 г. он снизился на 0,6% и составил 6,2%. Безработица в странах Восточной Азии оставалась самой низкой в мире – 3,6%. Уровень безработицы в странах Южной Азии составил 5,2%, а в странах Юго-Восточной Азии и Тихого океана – 6,6%. В странах Центральной и Восточной Европы, не входящих в ЕС и в СНГ, уровень безработицы снизился незначительно – с 9,7%, зафиксированного десять лет назад, до 9,3% в 2006 г. Безработица в этих странах ударила, прежде всего, по молодым людям. В 2006 г. без работы остались 18,6% молодежи региона. Безработица приводит к миграционным процессам. Люди, потерявшие работу в результате реструктуризации экономики, и многие молодые специалисты, которые так и не смогли найти работу, эмигрировали на Запад. Авторы доклада призывают правительства стран Центральной и Восточной Европы и государств СНГ обеспечить полноценное использование потенциала населения трудоспособного возраста и предлагают добиваться этого

путем макроэкономической политики, стимулирующей приток инвестиций и создание рабочих мест, а также повышение качества образования.

Для нашей страны на современном этапе ее развития очень важны следующие составляющие успешного развития: инновационное поведение и мышление, инновационное образование, инновационная деятельность во всех сферах.

Инновационное поведение.

Инновационное поведение применительно к пониманию инновационных процессов в обществе, прежде всего, будет определяться потребностями, мотивами, жизненными целями, личностным потенциалом, уровнем профессиональной подготовленности, жизненной позицией, талантом и творческими способностями.

Рыночная экономика предоставила всем одинаковые возможности реализовать себя в жизни независимо от уровня образования, профессиональной подготовки, принадлежности к социально-демографической группе населения. В целом, это свобода выбора сферы и направления деятельности.

Этот тезис относится ко всему самодеятельному населению и всех сфер жизни общества. Более того, общество в лице государства создало условие для получения качественного образования, создана основная законодательная база участия членов общества для реализации потенциала личности во всех сферах жизни.

Проблема формирования инновационного поведения или инновационной деятельности, если ее взять в масштабе общества, весьма актуальна. Да, подавляющая часть самодеятельного населения нашла свое место, свою нишу: стали бизнесменами, фермерами, предпринимателями, формируется средний класс, появился класс наемных работников и т. д. В целом и интеллигенция определилась со своим статусом, и выполняет те функции, которые она призвана выполнять. Тогда в чем проблема? Что является предметом научного поиска? Научный поиск состоит не в описании некоторой социальной реальности, а в получении нового знания, такой социальной инновации в виде поведения личности, которая выводила бы нас на принципиально новый уровень понимания и решения поставленных перед обществом задач на среднесрочную перспективу.

Формировать готовность к инновационной деятельности самодеятельного населения, а также подрастающего поколения призваны общество (социализация личности), система образования (общее, профессиональное и дополнительное образование), бизнес (формирование требований к современному работнику), культура и искусство, правовое просвещение. Каждая из этих сфер выполняет свои специфические задачи, своими специфическими средствами формирует у личности (у людей) инновационное поведение, которое, в конечном счете, является интегрированным показателем деятельности общества в целом.

Инновационное мышление применительно к реалиям современной жизни, проблемам развития общества включает в себя: восприятие инновационных процессов, происходящих в обществе; понимание и осмысление новых процессов, происходящих в обществе, их целей, задач, тактики и стратегии инновационного развития, конечного результата тех преобразований, которые происходят в обществе; осознание и определение своего места и роли в происходящих изменениях; переосмысливание своего статуса, потенциала, ценностей, мотивов поведения, уровня образования, таланта и творческих возможностей; формирование своих потребностей в жизни, в уровне образования, культурного уровня, социально-бытовых условий, семейных ценностей, нравственных качеств, в общении, и удовлетворении в образе жизни, выработке форм, методов деятельности, общения. При этом мы должны четко представить себе, что инновационное мышление личности, социальных, профессиональных групп будут разными. Для фермера, ведущего свой бизнес на селе, и предпринимателя (среднего класса, крупного бизнеса и т. д.) в городе – это разные цели, задачи.

Другое для представителей интеллигенции, иное для бизнесмена, занимающихся крупным производством в промышленности, строительстве. И совершенно очевидно, что пути достижения поставленных задач, стратегических целей будут своеобразными. Одно ясно, общим для них, то есть для всех социальных групп, слоев будет одно: восприятие, понимание новаций и инновационное поведение, которое, в конечном счете, формируется в инновационную деятельность.

В нашем обществе формирование инновационного поведения имеет множество аспектов. Мы можем констатировать следующие уровни и направления данного процесса: первый уровень – внутрисемейный; второй уровень – школьный; третий уровень – уровень профессионального образования; четвертый уровень – производственный.

Аксиомой является, что воспитание, формирование личности осуществляется как бы по ступеням (уровням). Вместе с тем мы все прекрасно понимаем, что процесс этот непрерывный, комплексный и никакими временными рамками не ограниченный. Скорее всего, мы можем говорить об уровнях относительно содержания того, что мы имеем в виду, когда говорим об инновационном поведении. На каждом уровне решаются свои, определенные вопросы, что же касается в целом формирования инновационного поведения, то в этом процессе участвуют все субъекты воспитания.

С целью получить общее представление людей о сущности инновационного поведения, нами опрошены по 50 родителей, проживающих на селе и в городе. Только 12 опрошенных горожан, 7 сельчан в какой-то мере могли рассуждать об инновационном мышлении и инновационном поведении. Для остальных эта проблема неизвестна и не актуальна.

Что же подразумевалось под инновационным поведением, когда был проведен данный опрос? Родители знают о наличии цели воспитания, многие поделились, кем бы они хотели видеть своего ребенка (для них это цель воспитания), часть родителей связывали инновационное поведение с установлением и развитием рыночных отношений и деятельности их детей в будущем в сфере рынка (в большинстве случаев это участие в торговле).

Определенные суждения об инновационном поведении имеют учителя общеобразовательных школ, специалисты разных отраслей. Нами установлено, что из 50 опрошенных к инновационному поведению 14 относят участие в трудовой деятельности, 8 – получение качественного образования, 6 – устройство на престижную работу в престижной компании, фирме и т. д.

Анализ же научной специальной литературы показывает, что для нашего общества содержательными показателями инновационного поведения выступают **осознанный выбор профессии и получение качественно профессионального образования, готовность переквалифицироваться, получать дополнительное образование (учеба во всевозможных курсах, семинарах, школах и т. д.)**. Например, подавляющая часть выпускников вузов не работает по полученной специальности, хотя они и востребованы. Такое положение является ненормальным, прежде всего, для самой личности. Для него годы учебы – это потерянное время, сил, средств. Обществу необходимо осознать, что профессиональное самоопределение молодежи, ее жизненные цели также важны, как и трудоучастие. То же самое призваны понять родители. Поступление в вуз не любой ценой, а только для получения осознанного качественного профессионального образования, так как именно такой подход – это наиболее эффективный подход для данной конкретной личности.

Следующее инновационное качество – это готовность **трудиться на любой работе**, это готовность к смене места работы, сферы деятельности, даже места жительства. Одним из условий функционирования рынка – это рынок труда, конкуренция, на рынке труда. В данном процессе переплетены в тугую узел множество проблем: психологические, экономические, нравственные, проблемы межличностных отношений и т. д. Поиск лучшей работы, победа в конкурентной борьбе за престижное место, успешность, карьера требуют от сегодняшнего наемного работника не только знаний, профессиональных умений и навыков, но и активной презентации себя, своих интеллектуального потенциала, а также решительности и смелости во всем – начиная от поиска работы до удержания на престижной работе.

Немаловажным будет и **готовность к изменениям в жизненной ситуации** – от потери работы до крушения всех планов, мечты. В мире ежегодно разоряются сотни тысяч предприятий, корпорации с мировой известностью, крупные банки увольняют десятки и сотни тысяч рабочих. Не является исключением и бизнес в России. Поэтому со школьной скамьи необхо-

димо «прививать» лекарство от неудач, выработать иммунитет и готовность встать и пойти вперед. Социологические исследования показывают, что 22% опрошенных молодых фермеров не видят своей перспективы в случае неудач в данной сфере деятельности. Кроме этого, 19% верят, что в случае неудачи им помогут родители и государство, но это уже психологическая установка вчерашнего дня. Отсюда вытекает еще одно рассуждение. Те же молодые фермеры зачастую заняты одним, двумя видами производства, хотя прекрасно осведомлены, что выгодным и стабильным всегда является многоотраслевое хозяйство. К сожалению, мы профессионально не готовим молодых фермеров, ими становятся вчерашние специалисты, механизаторы, животноводы, даже некоторые городские жители. Видимо, есть необходимость организации обмена опытом, выставок, ярмарок только молодых фермеров (до 35 лет). Это позволило бы не только овладеть опытом, но и подняло бы престиж фермерства сельской молодежи.

Инновационным является также **готовность молодежи к перемене места жительства**. В советское время, когда тысячи молодых людей выезжали по комсомольской путевке на великие стройки, не было необходимости специально изучать и доказывать, что это престижно, выгодно для самой молодежи, да и для страны в целом. Энтузиазм, романтика комсомольцев-добровольцев, юношей и девушек были выше всяких умозаключений. К сожалению, сегодня мы не можем рекомендовать молодежи адреса великих строек, тем не менее, молодежь может найти работу, применить свои силы не только на малой родине, но и на просторах России, за рубежом. Возьмем, к примеру, контрактную армию. Служба в вооруженных силах по контракту почетна, престижна, высокооплачиваема. И здесь юноши, да и девушки вполне могут реализовать свой потенциал, свои человеческие возможности.

В этой связи масштабной, на наш взгляд, становится работа молодежи за рубежом, ближнем и дальнем. Здесь другие требования, другие условия, другая подготовка – языковая, профессиональная. Беседы с представителями студенчества, которые проработали некоторое время за рубежом, полны интересных наблюдений. Главными из них являются: знание профессионального иностранного языка, владение языком в целях культурной коммуникации, решения социальных проблем. Знание иностранного языка на уровне туриста, выезжающего за рубеж впервые, не пригодны для профессиональной деятельности даже в сфере обслуживания; готовность работать на рабочем месте столько, сколько требуется для решения задач коллектива, воспитанность, вежливость, корректность, то есть знание этикета как делового, так и межличностного общения; безусловная честность, порядочность, соблюдение санитарно-гигиенических требований не только на рабочем месте, но и в быту, опрятность, безупречный внешний вид и т. д. Разумеется, эти качества не являются чисто инновационными,

но в отличие от нас иностранцы в эти качества вкладывают иное понятие – они не адресованы для кого-то, а необходимо человеку, прежде всего, это условие успеха, успешности.

Инновационным является успешность личности. Если мы вспомним советское время, то жизненный путь человека более или менее был предопределен государством. Этот путь состоял из следующих этапов: воспитание в детском саду, учеба в общеобразовательной школе, учеба для получения профессии (училище, техникум, вуз), государственное трудоустройство с массой льгот и поддержек, трудовой коллектив (наставничество), получение квартиры, более или менее достойная пенсия. Разумеется, были исключения, были более успешные, менее успешные люди. Но было одно – если человек добросовестно трудился, не вел асоциальный образ жизни, то государство гарантированно вело его по жизни. Это считалось нормальным, в порядке вещей. В условиях перехода на рыночную экономику, и как следствие этого процесса, – появление новых условий жизни, – превращают понятие успешности в более широкое понятие как цель жизни, как условие существования человека, то есть успешность становится условием развития личности, способом удовлетворения его жизненных, интеллектуальных, культурных потребностей.

Мы опросили 160 учащихся старших классов сельской школы и установили: 127 из них вкладывают в понятие «успешность» поступление в вуз, 24 – продолжение семейных традиций, работу в хозяйстве родителей, 19 – разное (от успешного замужества до устройства на престижную работу не имея образования). Разумеется, старшеклассники сельской школы на практике не сталкиваются со множеством форм бизнеса, многообразием проявлений рыночной экономики, и в силу этого владеют недостаточной информацией о возможностях, формах реализации интеллектуальных и личностных возможностей. Мы можем только предполагать, что процесс вхождения и успешность их в рыночных условиях будет долгим, болезненным и не всегда успешным по сравнению со старшеклассниками городской общеобразовательной школы.

Для получения более достоверного сравнения в беседе мы выявили понимание понятия успешности в городской школе. В беседе приняли участие 150 городских старшеклассников. Первое место в определении понятия успешности заняло получение качественного образования в престижных вузах Москвы, Санкт–Петербурга. На втором месте – обучение в вузах Уфы – авиационном, нефтяном. На третьем месте – организация собственного дела, не получая какой-либо профессии, причем в сфере финансов, торговли. Кстати, среди родителей учащихся нет крупных бизнесменов, предпринимателей, представителей среднего класса. Это говорит о том, что получение качественного образования как условие успешности преобладает у детей, не имеющих отношения к бизнесу в целом. Как и в большинстве случаев, понятие

успешности не связывается с рабочими профессиями, профессиями сферы обслуживания. Данная установка потом, как нам представляется, обернется для части опрошенных безработицей, так как в реальной жизни многие из них не сумеют реализовать свои намерения в связи с тем, что взяли слишком высокую, неадекватную планку.

Западные, особенно американские теории мотивации признают в качестве главного стремления человека – стремление к успеху. Успех – это удача в достижении какой-либо цели, общественное признание, хорошие результаты в работе. Анализируя предпринимательское поведение, современные социологи отмечают сложность этого явления и многообразия условий успеха предпринимательства. Так, один из первых исследователей предпринимательства И. А. Шумпетер предположил, что оно помогает развитию общества при переходе экономики от одного равновесного состояния к другому. Происходит это при помощи «осуществления новых комбинаций» (инноваций), основными из которых являются: изготовление нового неизвестного потребителю блага; открытие новых способов производства (технологий) и коммерческого использования уже существующих благ; освоение новых рынков сбыта; освоение новых источников сырья; изменение структуры отрасли с помощью создания своей или подрыва чужой отраслевой монополии.

На достижение предпринимательского успеха могут повлиять: простое везение – оказался в нужное время в нужном месте; активный поиск выигрышного варианта; компетентный расчет различных комбинаций и выбор оптимального варианта; овладение и использование конфиденциальной информацией или ресурса иного вида; использование собственных уникальных возможностей, опыта, компетентности в качестве товара, дающего доход.

Французское агентство провело исследования в Америке и формализовало модели, типичные для предпринимателей и менеджеров. Характеристика типичного предпринимателя: стремление к независимости; опора на собственные силы; не боится грязной работы; может заменить любого работника, схватывает суть дела, а не структуру управления; обращает внимание на технологии и рынки; предпочитает расчет; не обращает внимание на символы и аксессуары (быть, а не казаться); неудачи для него – уроки; ориентация на собственные мнения; плохой семьянин, отдающий себя целиком делу.

Классический менеджер мотивирован на продвижение по службе и власти, умеет делегировать полномочия, руководить группой, главным считает профессиональное управление, обращает внимание на атмосферу в фирме, очень острожен, большое значение для него имеет символика его положения (качество офиса, этаж и т. п.), стремится избегать ошибок, поражение признает в самом крайнем случае, соглашается с теми, кто имеет

власть, свое решение принимает, узнав мнение шефа, хороший семьянин. И чем привлекательнее будет работа, тем больше она удовлетворения будет приносить самому работнику. Вероятность позитивного психологического состояния индивида повышается при наличии 5 аспектов: разнообразие, законченность, значимость, самостоятельность, обратная связь. Эти факторы находятся в пределах компетентности каждого руководителя.

Ясно, что в организацию работы по развитию человеческого потенциала должны быть положены повышение образовательного, профессионального уровня населения, осознание формирования контингента экономически активного населения.

Сегодня инновационным по отношению к системе подбора и расстановке кадров является **мобильность человека**, то есть активность во всех сферах жизни, готовность к переменам, адаптивность к любым условиям, как благоприятным, так и неблагоприятным, креативность.

Инновационным становится сама организация производства в подавляющих сферах жизни общества. Здесь к классическим приходят новые, до селе незнакомые, нераспространенные: возрастание роли умственного труда в производственной сфере, повышение потребности рабочей силы в качественных показателях, сокращение числа менеджеров (бригадиров, начальников, цехов, участков), повышение ответственности каждого отдельного работника, создание малых коллективов (производственные команды), рост коллективной ответственности за результаты труда, специализация и взаимозаменяемость ролей участников, высокий уровень самостоятельности работников, сетевая организация труда, когда любой работник может включаться в процесс на любом участке производства, развитие малого бизнеса, отток рабочей силы из сферы производства в сферу оказания услуг и т. д. Труд в современную эпоху наполняется новым содержанием, что требует, в свою очередь, инновационного образования.

Инновационное образование выступает средством инновационного развития общества. Это аксиома и доказательств не требует. Анализа требуют возможные направления развития образования: от дошкольного до послевузовского образования. Мы бы здесь хотели выделить основные аспекты инновационного образования.

Одним из направлений совершенствования системы образования на современном этапе и на перспективу выдвигается проблема качества образования. Качество образования, например, высшего образования в широком смысле, понимается как:

- сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);
- системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образо-

вания (как результата, как процесса, как образовательной системы). Путей достижения качества обучения, образования достаточно много.

На современном этапе одна из основных проблем российской системы профессионального образования заключается в ее неадекватности требованиям современной экономики, социальной и культурных сфер. Количество и качество выпускаемых ежегодно рабочих и специалистов не соответствует реальным запросам рынка труда. Рынок труда испытывает острый дефицит в квалифицированных кадрах, а значительное число выпускников остаются невостребованными. Это объясняется, прежде всего, тем, что отсутствует эффективная система взаимодействия работодателей и представителей образовательного пространства.

Образовательные учреждения в большинстве своем не проводят анализ потребностей рынка, что ведет к несоответствию учебных программ требованиям современной ситуации. Обучение в вузе дает выпускнику знания и навыки (общие – например, умение грамотно формулировать предлагаемые решения, и специальные, относящиеся непосредственно к области полученной профессиональной подготовки), а также социальные связи.

Более того, мы можем констатировать, что государственный стандарт высшего профессионального образования не достаточно освещает те потребности, которые сегодня предъявляет экономика к подготовке кадров. Системно-структурный анализ программ дидактического материала дисциплины «Иностранный язык», Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования для неязыковых вузов, ряда учебников показывает, что содержание образования, цели и задачи изучения дисциплины «Иностранный язык» не отвечает в полной мере требованиям современного общества.

Речь идет, в первую очередь, о развитии у студентов способностей использовать иностранный язык как инструмент профессионального делового общения, о развитии второй языковой личности, способной к полноценной профессиональной и социально-культурной коммуникации, взаимодействию с представителями других стран, других материальных и духовных культур.

Практика, сама жизнь сегодня требует совершенствования изучения иностранного языка, особенно в неязыковых вузах, так как именно в них формируются специалисты множества сфер. И как показывает практика, опыт рыночной экономики, здесь важным является развитие иноязычной профессиональной и социально-культурной коммуникации.

Наши исследования позволили нам дать определение иноязычной профессиональной и социально-культурной коммуникации и выстроить дидактическую систему по развитию иноязычной коммуникации в неязыковом вузе. Профессиональная и социально-культурная коммуникация как объективный фактор развития общества – это процесс взаимодействия людей в

профессиональной сфере в разноуровневом технологическом производстве, в полиязычной, информационной, социально-культурной среде, вызванный глобализацией экономики, интеграцией жизнедеятельности людей в современном мире.

Таким образом, каждый субъект производственного цикла имеет свои функции, свое место в системе профессиональной деятельности (во всех сферах). Естественно, это утверждение касается и деятельности в иноязычной среде, где каждая сфера имеет свои профессиональные термины, понятия, определения, и, в конечном счете, профессиональный язык. Данное положение объективно требует изучение в вузе не просто иностранного языка (любого: от классических языков до языков народов) всеми будущими специалистами, в дальнейшем работающими в иноязычной среде, в коллективе с представителями иноязычных стран. Это совершенно новое условие межличностного, профессионального, социально-культурного общения и деятельности, обеспечения безопасности тех, кто занят в профессиональной сфере с участием иностранцев. В этом заключается практическая направленность развития иноязычной профессиональной социально-культурной коммуникации в неязыковом вузе, в учреждениях дополнительного образования.

Более того, иноязычная профессиональная социально-культурная коммуникация призвана способствовать успешной профессиональной адаптации личности в иноязычной среде, в иной социально-культурной обстановке, в успешном изучении профессиональной документации, в овладении социальными нормами, в овладении социальными нормами поведения и деятельности, что само собой является инновационным.

Таким образом, инновационность образования сегодня проявляется как непрерывность, доступность, готовность учиться, переучиваться, оценивать и применять информацию, научить обучающегося рассматривать проблемы с новых позиций, формирования широты взглядов, осмысления проблемы целиком, интегрируя имеющиеся знания, формирование готовности к творческому пониманию процесса и путей их решения, формировать готовность к труду в условиях высокой динамики труда к проектной деятельности, умения работать в разнородной команде, высокой коммуникабельности, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цель и достигать ее; научить делегировать ответственность вниз, опора на самоорганизацию, принимать самостоятельные решения. Все эти качества не исполнителя, а творца.

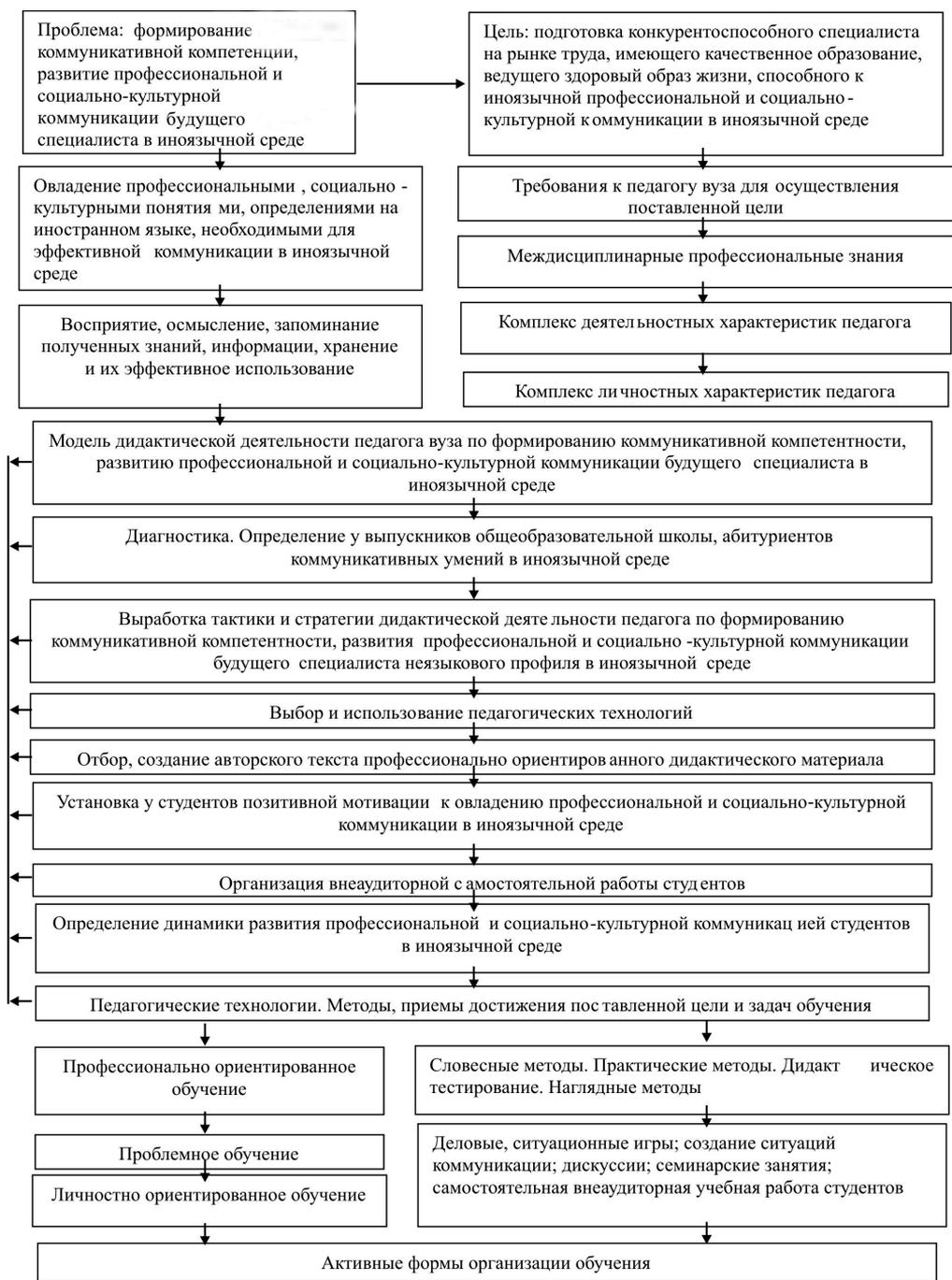


Рис. 2. Система развития иноязычной профессиональной и социально-культурной коммуникации будущего специалиста в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе.

В этом инновационность задач, стоящих перед образованием, в том числе всех его ступеней, от начального звена до вузовского образования, подготовки личности к жизни, труду в изменяющемся обществе.

Библиографический список

1. **Арабаева, Г. Г.** Человеческий потенциал как фактор социально-экономического развития. [Текст] / Г. Г. Арабаева. Вестник ВЭГУ. Экономика. № 2. 2008. – Уфа. – 20 с.
2. **Библер, В. С.** Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). [Текст] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
3. **Буева, Л. П.** Человек: деятельность и общение. [Текст] / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
4. **Васильчук, Ю. А.** Личность и общество в эпохе НТР [Текст] / Ю. А. Васильчук // Личность. 1999. Декабрь. – С. 12–14.
5. **Исаенко, А.** Человеческий капитал – определяющий фактор экономического роста [Текст] / А. Исаенко. // Человек и труд. – 2002. – № 3.
6. **Кязимов, К. Г.** Рынок труда и занятость населения. [Текст] / К. Г. Кязимов. – М.: Перспектива, 2005.
7. **Райзберг, Б. А.** Современный экономический словарь. [Текст] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М.: ИНФА – М., 2005.
8. **Самохвалова, В. И.** Массовый человек – реальность современного информационного общества [Текст] / В. И. Самохвалова // Политгнозис. 2000. – № 1. – С. 3–7.
9. **Global Employment Trends Brief 2006, 2007, ILO January 2007** // [http://www.tod.org/ilo/org/public/English/employment/strat/ww download/get 07 en.pdf](http://www.tod.org/ilo/org/public/English/employment/strat/ww%20download/get%2007%20en.pdf).

УДК 337.8: 316.46

Г. В. Угляница

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Политические, социальные и экономические преобразования в обществе потребовали изменений в системе обучения и воспитания. Обществу необходимо, чтобы молодой человек, выпускник школы, учреждений высшего и среднего профессионального образования, был личностью, соответствующей требованиям времени. В условиях демократизации общества возрастает роль таких качеств личности, как способность руководить людьми, выстраивать деловые отношения, самостоятельно принимать решения. Повышенные требования предъявляются к организаторским, коммуникативным умениям человека, его качествам руководителя-лидера. В связи с этим особенно важной становится проблема самоопределения учащейся молодежи на этапе ее профессиональной подготовки.

В исследованиях по педагогике, социологии, менеджменту в образовании изучаются различные виды самоопределения: жизненное, личностное, социальное, нравственное, ценностное, семейное и др. В период профессиональной подготовки будущего специалиста особенно важным оказывается *самоопределение профессиональное как процесс вхождения человека в сферу определенной трудовой деятельности, который предполагает формирование у него личностно значимых и профессионально важных качеств личности, соответствующих требованиям избранной профессии.*

Изучение теории и практики профессионального самоопределения, привело нас к выводу о том, что на его успешность влияет ряд факторов, в том числе группы объективных и субъективных факторов.

К *субъективным факторам* относятся индивидуально-психологические и физиологические особенности личности: её направленность, интересы, *склонности, способности, качества*, самооценка, активность, уровень профессиональной подготовки [2]. Выяснить, какую роль в профессиональном самоопределении будущего педагога играют его лидерские качества, – такова была задача нашего исследования.

Важными для понимания сущности лидерских качеств педагога являются взгляды отечественного психолога А. В. Петровского на определение структуры личности человека. Ученый считает, что в структуру личности человека входят три образующие, три подсистемы: индивидуальность личности, её представленность в системе межличностных отношений, а также в других людях [5]. *Внутрииндивидуальная* (интраиндивидуальная) подсистема, представленная в строении темперамента, характера, способностей человека, – необходимая, но недостаточная, по мнению психолога, для понимания психологии личности.

Личность, являясь субъектом системы отношений с обществом, обнаруживает себя в пространстве межличностных отношений. Поэтому одну из характеристик структуры личности следует искать в «пространстве» вне органического тела индивида, которое составляет *интериндивидуальную* подсистему личности. А. В. Петровский указывает, что, переводя рассмотрение личности в межличностное «пространство», мы получаем возможность ответить на вопрос о том, что представляет собой феномен самоопределения личности: определение личностью своего места в социуме, в определенной сфере трудовой деятельности, т. е. в «межличностном пространстве».

А. В. Петровский выделяет третью составляющую структуры личности, которая, по-нашему мнению, важна для определения лидерских качеств педагога. Это *метаиндивидуальная* (надиндивидуальная) подсистема личности человека. «Личность при этом не только выносится за рамки органического тела индивида, но и перемещается за пределы его наличных, существующих здесь и теперь связей с другими индивидами. В этом случае речь идет о «вкладах» в других людей, которые субъект вольно или невольно осуществляет посредством своей деятельности» [5, с. 346]. В педагогической деятель-

ности педагог как личность выступает в качестве субъекта этих активно производимых преобразований интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер так или иначе связанных с ним людей.

Анализ методологических подходов к изучению феномена «лидерство»: структурного, функционального, поведенческого, ситуационного, многофакторного [7], – а также трудов отечественных психологов о структуре личности позволили нам определить понятие **«лидерские качества педагога» как совокупность устойчивых индивидуальных особенностей, способствующих функционированию внутрииндивидуальной, межиндивидуальной и метаиндивидуальной подсистем личности педагога как авторитетного участника воспитательно-образовательного процесса, за которым воспитанники признают право принимать значимые для них решения при организации их совместной деятельности и создании условий для эффективного общения.**

В трудах отечественных ученых исследуются качества личности педагога-лидера, причем выделяются различные подходы к их структурированию. Так, С. Курганский называет следующие качества, наиболее часто встречающиеся у учителя-лидера: *энергичность, высокая работоспособность, хорошее здоровье, приятная внешность, а также независимость, смелость, мужество, творчество, созидательность, самоутвержденность, упорство.* Он считает, что уровень *интеллектуальных качеств* учителя-лидера всегда выше, чем у нелидеров. Успех лидерства во многом зависит *от способностей педагога и умения решать проблемы и принимать правильные решения.*

С. Курганский систематизирует лидерские качества учителя, выделяя следующие группы:

- интеллектуальные качества учителя-лидера (*ум, логика, память, интуиция, широта кругозора, оригинальность, быстрота мышления, образованность, рассудительность, энциклопедические познания, чувство юмора*);
- личностные качества (*доброжелательность, тактичность, участливость, честность, порядочность, убежденность, внимательность, коммуникабельность, адаптивность, толерантность*);
- деловые качества (*организованность, дисциплинированность, надежность, гибкость, обязательность, инициативность, самостоятельность, ответственность, способность к разумному поиску*) [4].

Разделяя взгляды С. Курганского, в нашем определении понятия лидерских качеств педагога мы особо подчеркиваем инструментальную и социально-эмоциональную нормы лидерства – систему «нормативных требований к лицу, выполняющему роль лидера» [3, с. 31].

Актуальность проблемы формирования лидерских качеств будущего педагога подчеркнули результаты исследования, проведенного в государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Кемеровский педагогический колледж» (далее ГОУ СПО КПК).

В обследовании приняли участие 484 студента. Методика «Лидер», использованная с целью определения склонности будущих педагогов к лидерству, показала, что высокий уровень способности к лидерству имели 72 человека (14,8% от числа опрошенных), выше среднего – 40 чел. (8,2%), средний уровень – 127 чел. (26,2%), ниже среднего – 144 чел. (29,7%), низкий уровень – 101 чел. (20,8%). Таким образом, склонность студентов к лидерству на начало обучения в педагогическом колледже по показателям уровней ниже среднего и низкого составила более 50% от числа опрошенных (рис. 1). При проведении анкетирования было выявлено: при поступлении в педагогическое учебное заведение каждый второй обучающийся не связывал свое профессиональное становление с формированием лидерских качеств; почти половина студентов первого курса либо не знали, как развивать лидерские качества, либо затруднялись ответить на этот вопрос.

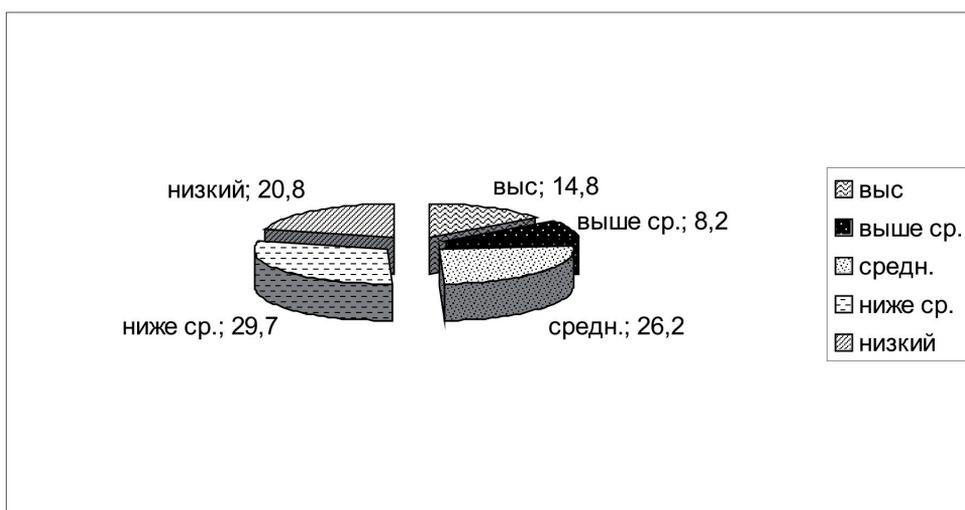


Рис. 1. Склонность студентов-первокурсников к лидерству.

Разработанный нами процесс формирования лидерских качеств будущего педагога в условиях обучения в государственном образовательном учреждении среднего профессионально-педагогического образования представляет собой педагогическую технологию, определяющую стратегию действий, охватывающую людей, средства и способы организации их деятельности.

Целью разработанной нами технологии являлось формирование лидерских качеств студентов педагогического колледжа как фактора, способствующего профессиональному самоопределению будущих педагогов.

Основываясь на положениях гуманистической теории личности, *формирование лидерских качеств будущего педагога* мы понимаем как педагогически организованный процесс целенаправленного развития индивидуально-психологических особенностей самоактуализирующейся личности обучающегося, позволяющих ему в ходе интеграции в социально-профессиональной среде занимать лидерскую позицию.

Достижению поставленной цели способствовало решение следующих **задач**:

– сообщение обучающимся знаний по общим гуманитарным, социально-экономическим и общепрофессиональным дисциплинам о феномене лидерства, позволяющих педагогу осуществлять основные виды педагогической деятельности (образовательно-воспитательную, учебно-методическую, социально-педагогическую) в позиции лидера;

– создание условий для формирования лидерских качеств как профессионально значимых качеств педагога в единстве всех видов деятельности студентов: учебной (теоретическое обучение и практическая подготовка) и внеучебной;

– совершенствование способов организации воспитательно-образовательного процесса колледжа, направленных на формирование лидерских качеств студентов.

Создание технологии формирования лидерских качеств студентов педагогического колледжа предполагало определение **основных видов деятельности**, направленных на реализацию заявленной цели, своеобразия **содержания** каждой из них. Важной частью разработанной нами технологии являлся отбор и внедрение таких компонентов, как **методы**, а также **формы обучения и воспитания**.

С целью осуществления контроля изменений уровня сформированности лидерских качеств нами был определен **диагностический аппарат**. Для этого мы применяли разнообразные способы и методики измерения исследуемых качеств личности будущего педагога. Диагностические методики позволяли провести:

– количественный анализ эффективности разработанной технологии, основанной на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей;

– качественный анализ, ориентирующий на индивида как на уникального, неповторимого человека, имеющего право на личную траекторию формирования лидерских качеств.

Ведущим принципом отбора методик и диагностических процедур стал их развивающий, обучающий, активизирующий характер.

В процессе экспериментальной работы по формированию лидерских качеств студента педагогического колледжа как фактора его профессионального самоопределения были выявлены особенности организационно-методического обеспечения этого процесса.

В педагогической литературе авторы настойчиво подчеркивают, что организация условий, при которых педагогическая технология достигает поставленных целей, зависит от педагога, его функциональной грамотности, профессиональной компетентности, педагогического мастерства [1]. В связи с этим нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 36 преподавателей. Ответы на вопросы: «В достаточной ли мере Вы владе-

ете информацией о социально-психологическом феномене «лидерство»?», «Нуждаетесь ли Вы в расширении знаний и умений по проблеме формирования лидерских качеств будущего педагога?» свидетельствовали о необходимости повышения компетентности педагогического коллектива для решения поставленной цели: только 14% респондентов (6 человек) оценили свои знания по проблеме лидерства как достаточные, 77% педагогов (26 человек) нуждались в расширении своих знаний об этом феномене, развитии лидерских умений, обогащении практических приемов формирования лидерских качеств студентов. Ответы на эти вопросы нами были дифференцированы в зависимости от педагогического стажа респондентов: до 10 лет, от 10 до 20 лет, от 20 до 30 лет, более 30 лет. Методом ранговой корреляции Спирмена было выявлено, что мнения преподавателей разных групп по стажу педагогической работы не различаются ни по первому, ни по второму вопросу, что позволило нам сделать вывод о необходимости проведения планомерной, последовательной, систематической работы по проблеме лидерства со всем педагогическим коллективом.

Для педагогов, принимающих участие в эксперименте нами была открыта творческая лаборатория «Искусство вести за собой», в основу работы которой были положены принципы комплексности и последовательности, дополнительности и вариативности, субъект-субъектного взаимодействия, ориентированности на самоактуализацию, сферности [1]. В творческой лаборатории проводились:

– лекции «Лидерство: методологические подходы к изучению, научные теории и концепции», «Лидер и его команда», «Лидерство в педагогической деятельности»;

– семинары-практикумы: «Развитие лидерского потенциала студентов колледжа: необходимость и возможности», «Эмоциональный интеллект в лидерской практике», «Поддержка и коучинг – две дороги к лидерству», «Формирование лидерских качеств студентов как один из путей повышения их социальной активности», «Студенческое самоуправление как школа лидерства»;

– консультации «Ситуационное лидерство куратора: через гибкость – к эффективному управлению», «Способны ли вы стать лидером?», «Умеете ли вы влиять на других?», «Приемы развития лидерских навыков: двенадцать упражнений начальной ступени», «Как делегировать полномочия?»;

– мастер-классы: «Проведение собрания группы методом взаимодействия», «Стрелка планирования – путь к успеху».

Системно-деятельностный, личностный, творческие подходы к формированию лидерских качеств студентов потребовали от нас избирательного отношения к выбору методического инструментария достижения поставленной цели: методов и форм организации воспитательно-образовательного процесса. При проведении опытно-экспериментальной работы приоритет был отдан интерактивным методам обучения и воспитания, формам обу-

чения, основанным на групповом и коллективном взаимодействии. В ходе экспериментальной работы нами была опробирована работа *творческой мастерской «Лидер/плюс»*, позволившей реализовать педагогическое сопровождение процесса формирования лидерских качеств студентов при проведении специальных семинаров, направленных на подготовку будущих педагогов к прохождению разнообразных видов практики; *педагогической мастерской «Перспектива»* по формированию лидерских качеств младших школьников. Мощным фактором воспитания будущего педагога-лидера являлась *коллективная творческая деятельность*, организуемая во внеурочное время органами студенческого самоуправления при педагогическом сопровождении преподавателей и членов администрации колледжа.

Развитию организаторских умений будущих педагогов способствовало проведение *учебы студенческого актива*, работа *школы лидерства* для членов студсовета и группоргов. Подготовка лидеров осуществлялась не только в школе лидерства, но и в других объединениях: *педагогическом отряде «Перекресток»*, *«Молодежной школе социального успеха»*.

Для проверки эффективности технологии формирования лидерских качеств студентов ГОУ СПО КПК использовалась методика экспертной оценки следующих психологических характеристик личности руководителя (ПХЛР), которые диагностируются по проявлению в деятельности семи признаков:

- *определенности* как интереса к различным аспектам своей деятельности;
- *осознанности* – осознания целей организаторской деятельности;
- *целеустремленности* – приоритета мотивов организаторской деятельности;
- *избирательности* – способности глубоко и полно отражать психологические особенности членов коллектива;
- *тактичности* – способности соблюдать чувство меры и находить наилучшую форму взаимоотношений;
- *действенности* – способности увлечь за собой людей, активизировать их деятельность, найти наилучшие средства эмоционально-волевых воздействий и правильно выбрать момент их применения;
- *требовательности* – способности проявлять требовательность в различных формах в зависимости от особенностей конкретной управленческой ситуации;
- *критичности* – способности обнаружить и выразить значимые для деятельности отклонения от установленных норм;
- *ответственности* – способности брать на себя ответственность за результаты своей деятельности и деятельности коллектива [6].

Общий средний балл оценки ПХЛР позволял сделать заключение об уровне сформированности лидерских качеств: высокий, средний, низкий, а также уровень практической непригодности к выполнению функций лидера.

Указанная методика была проведена во всех экспериментальных группах: учебной группе 105, среди членов студенческого актива, участников школы лидерства, педагогической мастерской по формированию лидерских качеств младших школьников (86 человек). Анализ полученных данных убедительно продемонстрировал, что число студентов с низким и средним уровнями сформированности лидерских качеств, а также практически не пригодных к выполнению функций лидера к концу экспериментальной работы сократилось: со средним уровнем – с 42 чел. (48,8% респондентов) до 37 чел. (43%), низким – с 18 чел. (20,9%) до 10 чел. (11,6%), не пригодных к лидерству – с 4 чел. (4,6%) до 2 чел. (2,3%). Это произошло за счет увеличения количества будущих педагогов с высоким уровнем развития лидерских качеств с 22 чел. (25,8%) до 41 чел. (41,8%) (рис. 2).

Для доказательства эффективности экспериментального исследования нами была выявлена статистически значимая тенденция в смещении (сдвиге) показателей сформированности лидерских качеств студентов колледжа на начало и конец обучения. Сравнение показателей, проведенное в экспериментальных группах на основе критерия знаков G, показало, что их развитие у будущих педагогов произошло на однопроцентном уровне статической значимости, что свидетельствовало о том, что лидерские качества студентов в конце обучения превышали уровень их сформированности на начало эксперимента. Важным результатом было то, что положительный сдвиг произошел по всем исследуемым лидерским качествам.

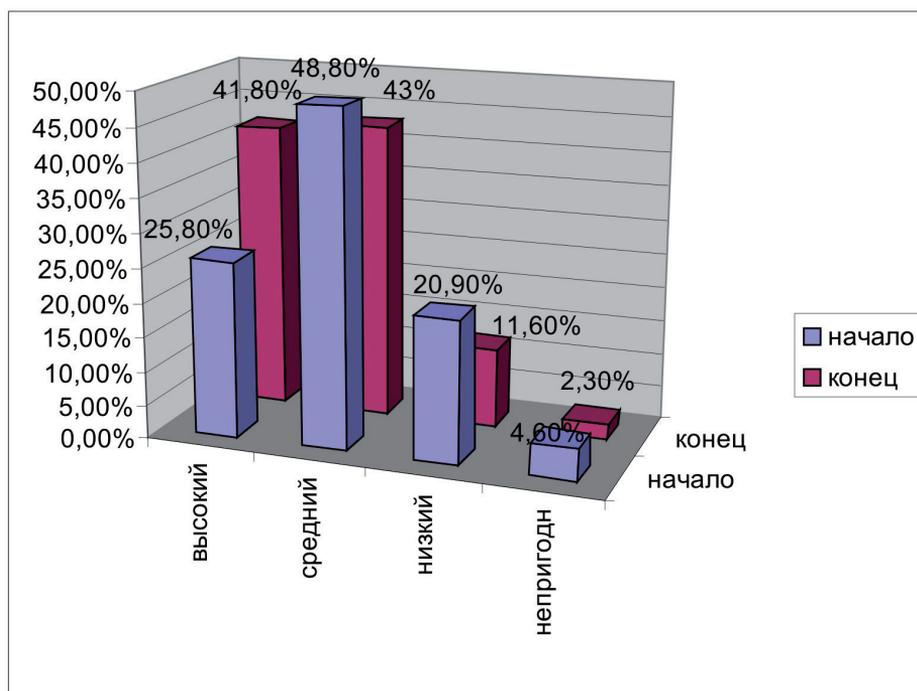


Рис. 2. Соотношение уровней сформированности лидерских качеств студентов (на начало и конец эксперимента).

На заключительном этапе педагогического эксперимента по опробованию технологии формирования лидерских качеств будущего педагога в ГОУ СПО КПК была проведена проверка того, действительно ли эффективность данного процесса способствует профессиональному самоопределению студентов. О результатах профессионального самоопределения учителя говорит сформированность профессионально-педагогической направленности его личности. На основе анализа исследований ученых (Н. Ф. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, Т. С. Деркач, В. А. Слостенин, П. А. Просецкий, В. А. Крутецкий, С. Х. Асадуллина, Г. А. Томилова, Т. В. Ермолаева и др.) в качестве показателей педагогической направленности нами были взяты следующие: интерес к педагогической профессии, педагогике, психологии, педагогической практике, опыт педагогической деятельности, эмпатия к детям, коммуникативные и организаторские способности обучающихся, педагогические способности студентов колледжа. Для проведения исследования в экспериментальных группах, указанных выше, использовались шкальные методики, тест «Коммуникативные и организаторские склонности», опросник для диагностики способности к эмпатии А. Меграбяна, Н. Эпштейна.

О результативности профессионального самоопределения будущих педагогов свидетельствовали следующие результаты:

– улучшились к концу проведения эксперимента показатели высокого уровня, характеризующие интерес к педагогике (с 53,8% в начале обучения до 69,2% – в конце), интерес к психологии (с 67,3% до 80,9%) при стабильно хорошем показателе интереса к педагогической профессии (высокий уровень: 79% – 71%, средний: 21,1% – 25%, низкий: 3,8% – 3,8%);

– значительно возросли показатели высокого уровня сформированности таких компонентов профессионально-педагогической направленности личности будущих педагогов, как опыт педагогической деятельности (30,7% – 69%), способности педагогические (53,8% – 82,6%), коммуникативные (53,8% – 92,3%), организаторские (21,1% – 92,3%);

– существенно уменьшились показатели низкого уровня опыта педагогической деятельности (42,3% – 5,7%), педагогических способностей (30,7% – 0%), интереса к педагогике (17,3% – 5,7%), коммуникативным (9,6% – 0%), организаторским способностям (17,3 – 1,9%).

Общие итоги профессионального самоопределения будущих педагогов представлены в таблице.

Результаты диагностики педагогической направленности личности будущих педагогов – членов экспериментальных групп

Уровень	На начало эксперимента	В конце эксперимента
Высокий	32%	52%
Средний	25%	12%
Низкий	6%	1%

Для определения тесноты корреляционной связи между сформированностью лидерских качеств студентов и показателями их профессионального самоопределения использовался метод ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ показал наличие тесной связи между:

– уровнем склонности к лидерству и коммуникативными, организаторскими способностями будущих педагогов (r – коэффициенты ранговой корреляции соответственно равны 0,594 и 0,757);

– уровнем развития лидерских качеств студентов исследуемой группы (ПХЛР) и их эмпатией к детям ($r = 0,475$), интересом к педагогической профессии ($r = 0,57$), педагогике ($r = 0,525$), педагогической практике ($r = 0,74$).

Примененные методы статистической обработки материалов исследования убедительно продемонстрировали эффективность разработанной и опробированной нами технологии формирования лидерских качеств студентов учреждения среднего профессионального образования, а также указали на существование взаимосвязи сформированности лидерских качеств будущего педагога и показателей его профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. **Губанова, М. И.** Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя [Текст]: монография / М. И. Губанова. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2002. – 207 с.
2. **Касаткина, Н. Э.** Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00.01. – М., 1995. – 416 с., библиогр.: С. 324–416.
3. **Кричевский, Р. Л.** Детерминанты ролевой дифференциации лидерства в малых группах [Текст] / Р. Л. Кричевский // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 28–37.
4. **Курганский, С.** Как поддерживать творческий настрой коллектива [Текст] / С. Курганский // Педагогическая техника. – 2005. – № 4 – С. 81–84.
5. **Петровский, А. В.** Психология [Текст]: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, – 2002. – 512 с.
6. **Психологические тесты** [Текст]: [В 2 т.] / Под ред. А. А. Карелина. – Т. 2. – М.: ВЛАДОС, – 2001. – 248 с.
7. **Угляница, Г. В.** Лидерство: методологические подходы к изучению, научные теории и концепции [Текст]: [В 2 ч.]: научно-методическое пособие / Г. В. Угляница, М. И. Губанова. – Ч. 1. – Кемерово: ГОУ СПО «Кемеровский педагогический колледж», 2007. – 71 с.

Т. В. Шендель

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

В связи с глубоким мировым экономическим кризисом возрастает роль персонала в деятельности организации. Персонал становится стратегическим фактором, определяющим будущее развитие государственных и коммерческих организаций, что, несомненно, повышает роль и значение в эффективности производительности. В связи с этим, проблема моделирования педагогических условий профессионального становления личности становится актуальной. Решение данной проблемы возможно при условии инновационного подхода в существующем пространстве дополнительного профессионального образования.

При таком подходе стратегия развития персонала (в том числе личности менеджера) рассматривается нами как обобщающая модель действий, направленных на формирование совокупности требований к персоналу и уровню эффективности его работы, который необходим организации для достижения поставленных бизнес – целей. При этом внимание исследователей и практиков все больше должно обращаться на «инновационную системную модель», которая акцентирует внимание на индивидуальном подходе к каждому менеджеру, формировании и развитии необходимых деловых и личностных качеств обучающегося в системе дополнительного профессионального образования.

Даже острая необходимость обновления специальных знаний, умений и навыков, переучивания специалистов по отдельным традиционным производственным направлениям, технологиям не может предложить ничего иного, кроме обучения и опыта [5, с. 48–53]. Для этого, не нужно обучаться 4–5 лет. Достаточно, эффективного краткосрочного обучения, отвечающего современным инновационным процессам, которые формируются на основе оптимальности, с четко обозначенными методами, приемами и формами. Достичь этого можно лишь при координальном изменении стратегии дополнительного профессионального образования, которое является значительной составной частью общей системы образования.

Необходимо отметить, что профессиональная переподготовка является одним из видов дополнительного профессионального образования. Она, в своей основе, предполагает «введение и становление в профессию менеджера», поскольку за период 6 месяцев и объемом более 500 часов действительно приобщает слушателя, специалиста, имеющего высшее образование, к профессии «менеджер», дает ему возможность профессионально сориентироваться в том, что он, как правило, делает на практике, занимая управ-

ленческую должность в высшем, среднем или низшем звене. Считаем, что по своему содержанию, должность, скорее раскрепощает человека, позволяя расширить кругозор, и при этом дает новые практические знания, но не претендует на высокий уровень профессионализма.

Слушатели программы «Управление персоналом» в Высшей школе бизнеса, управления и психологии при Сибирском государственном технологическом университете – это уже сформировавшиеся личности, прошедшие собственные этапы развития, формирования и становления, в результате чего, обладающие определенными личностными и деловыми качествами, соответствующие занимаемой должности, но находящиеся на этапе развития профессионального становления в такой сфере деятельности как менеджмент.

Под профессиональным становлением личности нами понимается непрерывный процесс накопления и проявления потенциального в личности, единство возможного и осуществленного (потенциально – актуального), обеспечивающий расширение и углубление связей личности с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Мы предлагаем инновационную системную модель, состоящую из трех основных подсистем (педагогических условий) профессионального становления личности менеджера (рисунок).



Инновационная системная модель профессионального становления личности менеджера

На рисунке изображен круг – личность менеджера, прошедшая этапы развития, формирования и становления, во взаимодействии с всеобщими характеристиками процесса управления, который представлен фигурой шестигранника, где каждая грань характеризуется одним из процессов

управления, к числу которых относятся: 1) коммуникативное время, 2) коммуникативное пространство, 3) энергия, 4) информация, 5) материально-вещественные факторы управления, 6) педагогическая стратегия подготовки. Личностные и деловые качества менеджера, формирующиеся в процессе его жизнедеятельности, продолжают свое дальнейшее развитие в процессе профессиональной переподготовки. Выделяем три основные подсистемы (педагогические условия) учебного процесса, который представлен фигурой равностороннего треугольника, где каждая его сторона – одно из педагогических условий эффективности обучения. К ним относятся, во-первых, оценка и формирование необходимых деловых и личностных качеств; во-вторых, групповая и командная работа; в-третьих, организация учебного процесса. Выполнение каждого из этих педагогических условий оказывает определенное влияние на сформировавшуюся личность с целью ее дальнейшего профессионального развития. Неэффективное использование хотя бы одного из выделенных условий сводит на «нет» результаты учебной деятельности, выражающиеся в слабом уровне защит квалификационных работ по актуальным проблемам кадрового менеджмента.

Остановимся на каждой подсистеме инновационной системной модели.

С целью более точного определения личностных и деловых качеств современного менеджера рассмотрим модель личности (в том числе личности менеджера). Согласно современной концепции развития менеджмента Г. В. Панасенко, личность менеджера рассматривается как система, состоящая из трех подсистем или уровней личности: организмического, индивидуального, собственно-личностного, которые неразрывно переплетаются с всеобщими условиями процесса управления [7, с. 27].

Организмический уровень формирует такие личностные качества, как эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, что чаще всего проявляется у людей с холерическим, сангвиническим и смешанными темпераментами.

Индивидуальный уровень, в свою очередь, формирует такие качества, как работоспособность; креативность; способности к развитию интеллектуальной и инновационной деятельности.

Собственно-личностный – предполагает развитие Я-концепции личности менеджера, которая основывается на волевых качествах при принятии управленческих решений и ответственности за них. Развитие таких качеств невозможно без стремления к постоянному личностному росту и способности к лидерству.

Особенностью профессиональной переподготовки является оценка существующих деловых и личностных качеств слушателей программы «Управление персоналом». Индивидуальная работа начинается с выявления западающих из них и корректировки необходимых именно для этой личности качеств, параллельно включая их в учебный процесс.

Следовательно, на основании выше изложенного можно утверждать, что первым педагогическим условием в профессиональном становлении личности менеджера является оценка и формирование необходимых деловых и личностных качеств.

Заметим, несмотря на то, что личность является самостоятельной системой, носителем различных личностных и деловых качеств, нельзя упускать из внимания ее многочисленные связи с другими людьми. Личность – понятие социальное, значит, является продуктом социализации, которое невозможно без межличностных, групповых и командных взаимоотношений. Люди, объединяясь друг с другом, создают более сложные социальные образования и проявляют в них новые качества. Одним из таких образований является социально-психологическая группа.

Под социально – психологической группой нами понимается немногочисленное объединение людей, члены которого вступают в непосредственные контакты друг с другом и объединены какой-либо общей целью (в нашем случае профессиональной переподготовкой в области управления персоналом) [3, с. 58].

При эффективном развитии учебной деятельности внутри группы формируется ядро, состоящее из компетентных, авторитетных, уважающих друг друга слушателей, – лидеров группы. Это люди, способные не только оценить и оспорить решение, принятое руководителем (в нашем случае преподавателем), но и самостоятельно выработать свой вариант. В то же время, они, способные к доминированию и влиянию на других людей, могут управлять формальной и неформальной группой [6, с. 71–72]. При таком подходе речь идет об образовании управленческой команды внутри учебной группы.

Отметим важную роль групп и команд в достижении общей цели слушателей, где реально происходит объединение операционных, инновационных и адаптивных приемов. Именно на уровне группового взаимодействия происходят передача и обмен большей частью знаний и осуществляется обучение согласно инновационной системной модели. Особенностью командной работы в учебном процессе выступают: специфические измеряемые командные задачи, связанные со стратегической целью; развитые информационные системы; системы ресурсов [5, с. 48–53].

Значит, вторым педагогическим условием в профессиональном становлении личности менеджера является эффективная работа группы слушателей в команде.

Также на эффективность учебного процесса влияет разработанная система подготовки, которая включает следующие элементы: дополнительную профессиональную образовательную программу; формы и методы организации учебного процесса; инновационную деятельность профессорско-преподавательского состава. Дополнительные профессиональные образовательные

программы разрабатываются, утверждаются и реализуются образовательным учреждением (или структурным подразделением повышения квалификации, действующим в вузе) самостоятельно с учетом потребностей заказчика и на основании установленных квалификационных требований к конкретным профессиям или должностям [8, с. 298].

Существующая программа «Управление персоналом» профессиональной переподготовки предполагает модульное обучение. Весь курс состоит из трех частей: «Управленческого» модуля, «Психологического» модуля и модуля «Качество». В рассматриваемую программу входят 22 дисциплины, по каждой из которых разработан учебно-методический комплекс. Дисциплины носят либо управленческий, либо психологический характер, т. е. их успешное освоение способствует развитию у слушателей не только личностных качеств менеджера, но и профессиональных. Третий модуль завершается дипломным проектированием и защитой квалификационных работ. По окончании обучения выдается диплом государственного образца с правом ведения любой деятельности в области Управления персоналом. Поэтому, с целью получения «качественного» результата на практике, необходимо использовать исключительно новые педагогические технологии.

Разработанная профессиональная программа реализуется в 3-х направлениях: лекционная форма обучения; практические занятия, направленные на развитие личностных и профессиональных качеств слушателей; активные методы обучения. Заметим, что в предложенных направлениях необходимо использовать так называемые инновационные формы обучения. Реализация учебного процесса будет максимально эффективна только при условии преподавания высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, который совмещает теорию и практику менеджмента. Психологический портрет педагога высшей школы любой учебной дисциплины включает следующие структурные компоненты: личностные качества, т. е. его особенности как личности (социальной сущности человека); коммуникативные (интерактивные) качества; статусно – позиционные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально – предметные); внешне поведенческие показатели.

Помимо выше изложенного, преподаватели высшей школы не должны ограничиваться только аспектом преподавания. Особенностью их деятельности является участие в процессе формирования и развития организационной культуры внутри группы слушателей. При таком подходе, к основным функциям преподавательской деятельности добавляются дополнительные: формирование определенного имиджа группы слушателей; внедрение и поддержание новых ценностей; консолидация слушателей

на основе чувства причастности к общему делу, что придает сущностное значение их обучению.

Следовательно, третьим педагогическим условием в профессиональном становлении личности менеджера является организация учебного процесса. Результатом процесса обучения, как правило, являются инновации, предлагаемые менеджерами, прошедшими профессиональную переподготовку, проявляющиеся в виде новых товаров, услуг, рынков, формы рыночных отношений и их комбинации.

Таким образом, смоделирована инновационная системная модель профессионального становления личности менеджера, которая в настоящее время проходит апробацию различных педагогических условий.

Библиографический список

1. **Белоусов, В. В.** Стратегия развития персонала как фактор повышения конкурентоспособности промышленного предприятия [Текст]: автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / В. В. Белоусов. – Ижевск, 2007.
2. **Бизнес – образование: специфика, программы, технологии, организация** [Текст] / С. Р. Филоновича [и др.]. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. – 690 с.
3. **Большакова, А. Н.** Социальная психология для менеджеров [Текст]: учебное пособие / А. Н. Большакова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.
4. **Веснин, В. Р.** Управление персоналом. Теория и практика [Текст]: учебник / В. Р. Веснин. – М.: ТК «Велби», изд-во «Проспект», 2007. – 688 с.
5. **Воробьев, А. Д.** Стратегическое управление персоналом [Текст] / А. Д. Воробьев, С. Б. Жданов, Ю. А. Кузьмина // Управление персоналом. – 2008. – № 15. – С. 48–53.
6. **Ильин, Г. Л.** Социология и психология управления [Текст]: учебное пособие для вузов по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» / Г. Л. Ильин. – М.: Академия, 2005. – 190 с.
7. **Панасенко, Г. В.** Личность менеджера как объект философского исследования [Текст]: автореф. дис. ... доктора. философ. наук: 09.00.11 / Г. В. Панасенко. – Москва, 1999. – 27 с.
8. **Педагогика профессионального образования** [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 298 с.

Е. А. Кусакина

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА
ФОКУС – ГРУПП В ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПРИЯТИЯ
СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ**

Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности остаётся на сегодняшний день достаточно актуальной темой для обсуждения. Изменения социально-экономической системы в обществе, правовых подходов к исполнению уголовного наказания повлекли за собой не только организационную реформу УИС, выделение её в самостоятельную службу, но и появление новых, более высоких требований к профессионально-психологической подготовленности персонала УИС.

Правоохранительная служба в уголовно-исполнительной системе существенно отличается от других видов трудовой деятельности. Специфичные внешние и внутренние условия функционирования исправительных учреждений, высокий уровень риска профессионального выгорания персонала, постоянное взаимодействие с осуждёнными, многие из которых являются лицами с устойчивой асоциальной направленности и психическими аномалиями, высокая вероятность возникновения профессиональной деформации обуславливают необходимость формирования у будущих сотрудников психологической готовности к службе в исправительных учреждениях [1].

Психологическая готовность – это интегральное образование личности специалиста, включающее в себя комплекс психофизиологических, индивидуально-психологических и социально-психологических качеств. Такая готовность формируется и поддерживается в течение всей службы, начиная с учёбы в образовательном учреждении, обеспечивая тем самым долговременную способность к службе в исправительных учреждениях.

Однако, несмотря на практикуемую в образовательных учреждениях ФСИН России систему обучения, обеспечивающую достаточный уровень профессиональной подготовленности выпускников для практической работы на сегодняшний день в системе сложился кадровый дисбаланс. Как показывает ряд исследований, проведённых НИИ ФСИН России, ежегодно ФСИН России недополучает значительное количество специалистов учебных заведений ФСИН России, в связи с тем, что около 15% курсантов увольняется в период обучения. Большинство лиц, прекративших обучение, ошиблись в выборе профессии, вследствие чего сформировалась негативная установка относительно дальнейшей службы в подразделениях ФСИН России. Большое количество выпускников увольняется в первые годы службы [2].

На наш взгляд, это связано с несформированностью адекватного самовосприятия у будущих специалистов УИС и отсутствием программы по его целенаправленному формированию на этапе обучения в ведомственных образовательных учреждениях. Для нас было значимо мнение успешных сотрудников учреждений о возможных путях по формированию профессионального самовосприятия у будущих специалистов уголовно-исполнительной системы. Для реализации поставленной цели мы выбрали метод фокус – групп на тему «Возможные пути формирования профессионального самовосприятия будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе обучения в ведомственных учреждениях ФСИН России». Использование данного метода позволило избежать социально-желательных ответов и получить более достоверные результаты. Выбор данного метода так же обусловлен рядом его достоинств:

- не требует существенных материальных затрат;
- доступная форма общения – дискуссия;
- обсуждаемая проблема для участников носит значимый характер;
- возможность использования видеотехники позволяет в дальнейшем произвести детальный анализ полученных ответов.

Прежде чем перейти к анализу полученных результатов, необходимо остановиться на истории возникновения метода и его особенностях.

Фокусированное интервью в группе впервые было разработано Робертом Мертоном и его коллегами ещё во время второй мировой войны. Исследователями изучалась эффективность воздействия фильмов антифашистской направленности на население и, в частности, на призывников в армию. Более широкое применение за рубежом метод фокус – групп получил только в 80-е годы.

В настоящее время метод фокус групп имеет широкое распространение в нашей стране и достаточно активно применяется в области маркетинга, социальной политики, рекламы, средствах массовой информации, в социальной и психологической науке.

Классическая работа Р. Мертона, М. Фиске и П. Л. Кендалла «Фокусированное интервью» является фундаментальным исследованием по применению и использованию данного метода [4].

Фокус – группа это социологический метод, основанный на использовании реальной групповой динамики в искусственно созданной группе для выявления специфики и особенностей представлений социальной группы об объекте исследования [3].

Согласно методике проведения фокусированного интервью, было определено оптимальное количество участников, т. к. при большем количестве появляются пассивные слушатели. Первая фокус – группа была представлена сотрудниками воспитательной колонии г. Тюмени в количестве 8 человек, вторая группа – сотрудники воспитательной колонии г. Перми в количес-

тве 9 человек. Средний возраст участников – 35 лет. Респонденты, занимая должности среднего и старшего начальствующего состава, достигшие высоких результатов служебной деятельности и имеющие профессиональные успехи, а также высокий неформальный статус в коллективе учреждения.

Фиксация материала производилась с помощью цифровой видеокамеры, что позволило в последующем осуществить анализ не только вербальных высказываний, но и невербальные проявления участников. Обсуждение изучаемой нами проблемы было построено по принципу «воронки», т. е. сначала ставились общие вопросы, затем более конкретные. В процессе дискуссии респонденты высказывались поочерёдно, не перебивая друг друга. Приветствовались все точки зрения, и выслушивалось мнение каждого. Поощрялись высказывания подкреплённые примерами из личной жизни.

Сценарий фокус – групп включал три структурных части.

Во вводной части происходила ориентировка участников в цели, порядке проведения, а также о правилах участия. Несмотря на то, что участники знали друг друга, имели опыт общения, чувствовалась определённая скованность, зажатость и неуверенность. Для избегания этого во вводной части была создана с помощью специальных упражнений доверительная атмосфера, что позволило настроить дискуссию в нужное русло.

Вторая часть – собственно сама дискуссия, была представлена двумя взаимосвязанными блоками, которые состояли из нескольких вопросов. В первый блок – «Я-специалист уголовно-исполнительной системы» были включены вопросы, направленные на раскрытие системы представлений о себе, как специалисте, а также о специфике службы в уголовно-исполнительной системе и её отличии от других видов правоохранительной деятельности. Такие как: «В чём специфика службы в УИС?», «Что для вас значит успешный сотрудник?», «Какими личностными и профессиональными качествами он должен обладать?», «Какие чувства и переживания испытываете вы в процессе выполнения служебных задач?» и другие.

Второй блок – «Пути формирования профессионального самовосприятия у будущих специалистов уголовно-исполнительной системы», состоял из вопросов позволяющих рассмотреть возможные трудности и проблемы, с которыми сталкиваются выпускники ведомственных ВУЗов и каким образом можно их преодолеть как на этапе обучения, так и в период адаптации в учреждениях уголовно-исполнительной системы. В данный блок были включены вопросы типа: «Какие сложности и проблемы испытывают молодые специалисты, выпускники в период адаптации к службе?», «С чем это связано?», «Какую помощь можно им оказать?», «Что должна в себя включать профессиональная подготовка в образовательном учреждении?», «Каким образом можно сформировать адекватное самовосприятие в период обучения?», «Каковы возможности образовательной среды?» и другие.

Заключительная часть фокус – групп включала несколько уточняющих вопросов, такие как: «Какие вопросы имели бы место в рамках данной темы, но нам не удалось рассмотреть?», «Какие трудности возникли у вас в процессе общения?», «Ваши пожелания организатору по проведению фокус – групп», «Необходима ли работа в фокус – группе?» и другие.

При обработке результатов осуществлялся анализ видеозаписи.

Отвечая на вопросы первого блока большинство респондентов, сошлись во мнениях, и сформировалась общая точка зрения, что служба в уголовно-исполнительной системе существенно отличается от службы в других правоохранительных органах. Это обусловлено специфическими условиями, такими как: ограниченность среды жизнедеятельности, психологические особенности личности осуждённого (каждый сотрудник должен быть житейским психологом), общение сотрудников правоохранительных органов с преступником не продолжительное время, а с осуждённым до нескольких лет, результат в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы это процесс исправления человека, преступившего закон.

Что касается ответов на вопрос «Что значит успешный сотрудник?», мнения разделились. В первом случае «успешный сотрудник» это отсутствие взысканий, наличие наград, поощрений, досрочные звания, уважения со стороны сотрудников. Этой точки зрения придерживалось 30% респондентов. Большинство участников отметили, что «успешный сотрудник может не занимать высокой должности и не иметь высокого звания, но его уважают осуждённые, беспрекословно подчиняются, даже если сотрудник наказал осуждённого в рамках закона, он не затаил на него злобу». Такие сотрудники имеют большое количество благодарностей со стороны родственников, уже бывшего осуждённого, освободившегося и вставшего на путь исправления.

Участниками дискуссии было отмечено, правоохранительный характер службы в уголовно-исполнительной системе сопряжён с опасностью для жизни и здоровья. Следовательно, требует от сотрудника наличия особых профессиональных качеств.

Профессионально-значимые качества личности сотрудника УИС.

№п/п	Качества личности	m	%	Ранг
1	2	3	4	5
1.	Порядочность	10	58.82	5
2.	упорство	8	47.05	6
3.	трудолюбие	7	41.17	8
4.	настойчивость	4	23.52	9
5.	справедливость	16	94.11	1

1	2	3	4	5
6.	коммуникабельность	14	82.35	3
7.	добросовестность	11	64.70	4
8.	чувство юмора	3	17.64	19
9.	проф. грамотность	15	88.23	2
10.	терпение	3	17.64	10
11.	уважение к личности осуждённого	7	41.17	7
12.	тактичность	14	82.35	3
13.	сдержанность	8	47.05	6
14.	честность	16	94.11	1
15.	принципиальность	8	47.05	6

Представленными в таблице качествами, с точки зрения респондентов должны обладать сотрудники уголовно-исполнительной системы. Существенно значимы такие качества как, справедливость (94,11%), честность (94,11%), профессиональная грамотность (88,23%), коммуникабельность (82,35%), тактичность (82,35%).

Чувства и переживания, которые возникают у сотрудников на службе напрямую зависят от оперативной обстановки в учреждении, от отношения со стороны непосредственного руководителя, отношения к службе. Позитивный настрой на службу возникает при достижении профессиональных успехов. В случаи, когда говорят «спасибо», возникает чувство гордости, уверенности в своих силах, самоуважения и значимости себя для общества.

На вопрос «Хотели бы вы поменять место службы?», 82% (14 чел.) ответили «нет», остальные от ответа воздержались.

Несмотря на достаточно высокий профессионально должный уровень, большинство участников к планам на будущее отнесли получение профессиональных знаний, умений и навыков, продвижение по служебной лестнице, улучшение оперативной обстановке в учреждении. Кроме этого участники говорили о том, что уровень материального обеспечения недостаточен. В связи с этим возникает чувство напряжённости, неуверенности в завтрашнем дне, беспокойство за будущее.

Во втором блоке дискуссии затрагивались проблемы связанные с подготовкой будущих специалистов для уголовно-исполнительной системы. Респонденты отмечали, что у молодых специалистов отсутствует ясное представление о специфике службы в уголовно-исполнительной системе. В недостаточной мере развиты качества личности, которые способствовали бы и успешной адаптации и закреплению в учреждениях. Среди необходимых для этого качеств личности были названы – терпение, ответственность,

эмоциональная устойчивость, сдержанность. С точки зрения участников дискуссии процесс обучения в высших образовательных учреждениях ФСИН России должен иметь практико-ориентированную направленность. Увеличением количества часов на стажировку, привлечением к занятиям сотрудников территориальных органов, «теория обязательно должна соприкасаться с практикой». В период обучения должно формироваться и развиваться позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности. Курсантами должны приводиться примеры из реальной практической деятельности, а это могут сделать только преподаватели, ранее служившие в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы.

Использование методики фокус – групп позволило получить большой объём информации по изучаемой проблеме. Опираясь на мнение опытных сотрудников – экспертов, можно отметить, что служба в пенитенциарной системе существенно отличается от других силовых ведомств. Также респондентами был определён перечень профессионально-важных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Существующую проблему закрепления выпускников в территориальных органах с точки зрения респондентов необходимо решать уже в период обучения в ведомственных образовательных учреждениях. Подготовка будущих специалистов не должна ограничиваться только усвоением знаний, умений и навыков. Необходимо целенаправленно воздействовать на развитие профессионального самосознания и прежде всего, способствовать формированию адекватного самовосприятия себя как специалиста пенитенциарной системы. В образовательном процессе использовать активные формы и методы обучения, такие как – ролевая игра, социально-психологический тренинг, проективные методы и методы, позволяющие имитировать реальные ситуации. Привлекать к образовательному процессу работников органов и учреждений УИС, имеющих богатый практический опыт.

Библиографический список

1. **Энциклопедия** юридической психологии [Текст] / Под общ.ред. проф. А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 2003. – 243 с.
2. **Барановский, Н. Н.** Закрепление выпускников ведомственных образовательных учреждений на службе ФСИН России [Текст]: Методические рекомендации. / Н. Н. Барановский, В. М. Демин, А. С. Фокин. – М.: НИИ ФСИН России, 2005. – 7 с.
3. **Белановский, С. А.** Метод фокус – групп. [Текст] / С. А. Белановский. – М.: Магистр, 1996. – 27 с.
4. **Мерон, Р.** Фокусированное интервью. [Текст] / Р. Мерон, М. Фиске, П. Кендалл. – М.: Институт молодежи, 1991. – 4 с.

РАЗДЕЛ V
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371+378

С. В. Шук

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОПОНИМАНИЯ
БУДУЩИМИ ВОСПИТАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ
РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ**

Современная действительность актуализирует проблему подготовки педагогических кадров, успешных с высоким уровнем понимания себя и окружающих, способных решать новые профессиональные задачи, отвечающие потребностям модернизации общего и высшего образования. В этой связи появляются работы, посвященные педагогическому пониманию (А. Ф. Закирова, В. Г. Малахова, Н. Б. Крылова, Л. М. Лузина и другие), развитию самопонимания (В. В. Знаков, Б. В. Кайгородов, В. И. Пузько, И. А. Романова и другие). К новым исследованиям относится и компетентностный подход в обучении, акцентирующий внимание на результате образования и меняющий традиционные представления о трансляции знаний. В качестве последнего рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность учащегося действовать в различных проблемных ситуациях [2]. В рамках этого подхода содержание обучения разворачивается из постановки задач перед студентами, а развитие различных компетентностей рассматриваются как совокупность решенных задач [4]. Важнейшими же компетентностями являются умения профессионального самопонимания, или понимания себя в профессии.

Опираясь на исследование В. В. Знакова, Б. В. Кайгородова самопонимание можно определить как интегративное свойство человека, отражающее постижение им смысла собственного существования и проявляющееся в способностях к внутренней (смысловой) свободе, рефлексивности, ответственности [2; 3].

Самопонимание, по мнению Б. В. Кайгородова, есть «необходимый момент процесса самосознания, посредством которого человек постигает смысл своего существования, результатом чего является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания, и реально строит и перестраивает образ себя, анализирует свой ценностный мир, реализует деятельность самопознания, самоопределения, то есть некую самоустрем-

лѐнную деятельность» [5, с. 260]. Профессиональным же является такое самопонимание, составляющие феномены которого начинают приобретать профессиональное содержание.

Мы опираемся на определение профессионального самопонимания, введенного Н. И. Протасовой и Б. В. Кайгородовым, «как эмоционально-ценностное отношение к себе как личности, выражающееся в соответствующем состоянии мотивационной сферы и проявляющееся в стремлении понять и реализовать себя в конкретной, отличающейся специфическими особенностями, включающими позицию в отношениях с другими, педагогической деятельности» [Там же, с. 260].

Авторы называют следующие критерии профессионального самопонимания студента-педагога: наличие профессионального содержания в реальном и идеальном образе «Я», личностный смысл педагогической деятельности, наличие реалистической самооценки, способность к рефлексии и внутреннему диалогу [Там же, с. 261].

Чтобы развернуть процесс становления этой компетентности, мы выделили следующие этапы развития самопонимания будущего воспитателя и соответствующие уровни умений:

1. *Представление (воображение, имитация) себя воспитателем* – умения самопонимания как идентификация с другими: копирование, воспроизведение деятельности без раскодирования смысла, использование обыденного языка (минимальный уровень).

2. *Встреча с воспитанниками (столкновение с педагогической реальностью* – умения самопонимания как преодоление собственных трудностей и стереотипов, (необходимый уровень).

3. *Реализация себя в воспитательной деятельности* – умения самопонимания как отстаивание себя в профессии: удержание цели, сравнение цели и полученного результата, проектирование себя в профессии (достаточный уровень).

Минимальный уровень умений формируется на этапе выбора педагогической профессии и при изучении общеобразовательных предметов в вузе. Достаточный уровень возможен при выполнении выпускной дипломной работы, а также в последипломном обучении. Мы остановимся на необходимом уровне, требующем умений, которые определяют, состоится или не состоится будущий воспитатель как профессионал.

Развивать профессиональные умения самопонимания можно в любой педагогической реальности, однако наибольший эффект достигается при взаимодействии с подростками. Они часто испытывают трудности самопонимания и отчуждены от педагогического влияния. В этом случае будущий воспитатель поставлен перед необходимостью устанавливать контакт, находить «точки» взаимопонимания, целостно воспринимать воспитанника. Иначе говоря, согласовывать открывающуюся профессиональную

реальность со своими идеальными представлениями о ней. А поиск новых смыслов профессиональной деятельности требует личностного отношения к воспитательной ситуации, в том числе умения самопонимания.

Поскольку самопонимание нельзя прямо транслировать, то наша цель состояла в том, чтобы задать пространство испытания как учебную задачу, решая которую будущий воспитатель вынужден будет пересматривать свои собственные смыслы профессиональной деятельности и по-новому, личностно пристрастно, осмысливать ее, что и составляет основу компетентностного подхода [4].

Наша работа проводилась в рамках предмета «Практическая педагогика», на котором студенты 2 курса факультета педагогики и психологии детства КГПУ им. Астафьева должны были встречаться со старшими подростками и диагностировать у них признаки развития самопонимания. Занятие включало в себя две составляющих: еженедельные в течение семестра консультационные встречи в вузе и практическую работу на базе школы № 24 и гимназии № 6 г. Красноярска. В ходе консультаций мы использовали метод кейсов, т. е. рассмотрение конкретных ситуаций с которыми столкнулись студенты. По результатам работы студенты писали рефлексивный самоотчет, служивший основанием для итоговой оценки.

На вводной лекции студентам рассказывалось о сущности самопонимания и ставилась главная цель диагностировать три блока признаков становления самопонимания у старших подростков:

1. *Осмысленная активность в школе*: умение рассказать о себе в контексте школьной жизни.

2. *Волевые качества*: умение отстаивать свою позицию со сверстниками и взрослыми.

3. *Самоорганизация и планирование собственной жизни*: проектирование себя в ближайшем и отдаленном будущем.

Для достижения этой цели студенты должны были в процессе встреч со школьниками использовать по собственному усмотрению любые эмпирические методы (наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование и другие). Предлагались следующие формы работы с подростками-девятиклассниками:

1. *Класные часы*, на базе материалов специального курса «Я и школа», направленного на актуализацию и рефлекссию личного опыта школьной жизни, преодоление процесса отчуждения подростка от школы, усиление ориентации на образование.

2. *Индивидуальные беседы*, основанные на материалах мастерской «Мой жизненный путь», которая помогает создать предпосылки для развития способности видеть подростками перспективу своей будущей жизни.

Описание признаков становления самопонимания у старших подростков предполагает учет глубинных изменений происходящих с ними. Педа-

гогическую диагностику невозможно провести без общения, без той или иной помощи подросткам в ответе на экзистенциальные вопросы бытия, сопоставлений своих представлений о них, своих «имплицитных теорий воспитания» с реальными подростками. Однако поначалу эта задача не воспринималась студентами как собственно учебная задача, т. е. «поиск и определение неизвестных элементов через известные» [4, с. 16]. Им казалось, что в предложенных методических рекомендациях уже содержится готовое решение, которое надо просто выполнить на практике и все. «Вы скажите как правильно, мы запишем и поймем». Другими словами, в этом случае умения самопонимания не нужны, а нужны готовые знания определенной технологии.

Первые встречи с подростками показали, что будущие воспитатели «забывают» цель, формально выполняют задание, «не видят» подростков, зато погружены в собственные переживания. Типичны были следующие размышления: «Масса впечатлений, как только я зашла в класс. Совершенно разные люди (как внешне, так и в поведении). На первый взгляд картина увиденного казалась ужасающей. Во-первых, боязнь, что не примут или даже засмеют; что со стороны аудитории не будет той желанной отдачи, которой бы хотелось. А во-вторых, большой класс учеников, а именно подростков». И неудивительно, что в таких условиях признаки самопонимания подростков определялись главным образом с точки зрения отношения к себе как учителю: вступают ли в контакт, дружелюбны, отвечают ли на заданные вопросы, выполняют требования.

При работе в целом с классом будущие воспитатели описывали исполнителя, делающего «правильно» или «не правильно» в соответствии с требованиями учителя (табл. 1).

Таблица 1

**Психолого-педагогические признаки самопонимания старших подростков
(работа в классе)**

Развитое самопонимание	Недостаточно развитое самопонимание
<ul style="list-style-type: none"> – выполняет все задания; – внимательно слушает учителя; – помогает учителю (моет доску, поливает цветы и т. п.); – участвует в каких-либо школьных мероприятиях; – относится к тебе почти также как к учителю; при знакомстве с радостью называют свое имя, ничего не скрывая; – делятся впечатлениями о жизни школы 	<ul style="list-style-type: none"> – не выполняет задания; – шумит на уроках; – занимается делами, не относящимися к жизни класса; грубит учителю; – не участвует в школьных мероприятиях – не проявляет особого интереса к нашему присутствию, занимаются своим делом, разговаривают; – отвечает на вопросы анкеты только предложенными вариантами ответов

При индивидуальной работе с подростками будущие воспитатели приписывают развитое самопонимание тому, «кто хорошо с ними общается», и наоборот (табл. 2).

Таблица 2

**Психолого-педагогические признаки самопонимания старших подростков
(индивидуальная работа)**

Развитое самопонимание	Недостаточно развитое самопонимание
<ul style="list-style-type: none"> – рассказывает про увлечения (плавание, танцы, футбол, компьютерных игры, чтение книг и т. п.); – называют свою мечту, цель жизни; – планирование мечты (?), планирование цели; – адекватное поведение (спокойно идут на контакт, хорошо общаются); – волевые качества (заинтересованы в беседе, охотно отвечают на вопросы, есть желание поговорить, рассказать о себе) 	<ul style="list-style-type: none"> – не называют увлечения; – не называют (не хотят?) мечту, цель; – мечты-грёзы, путают мечту с целью; – неадекватное поведение (волнение, агрессия, недопонимание, стресс, стеснительность, закрытость); – не сформированы волевые качества (не заинтересованы в беседе, не охотно отвечают на вопросы, показывают своё безразличие ко всему)

Таким образом, решение задачи подменяется отношением к себе и готовыми педагогическими представлениями о «правильном» подростке и «правильном» воспитателе, что не требует умений самопонимания.

Для корректировки этих представлений и создания учебной задачи на консультациях уточнялось, что самопонимание – это не послушание, а борьба за свое «Я», поиск себя. Кроме того, при анализе конкретных ситуаций обсуждались следующие темы:

1. Воспитатель – это человек, который все знает и передает эти знания, или тот, кто чувствует ребенка, умеет заинтересовать и совместно с ним создает знание?

2. Представления о подростке и реальный подросток, с которым столкнулись студенты.

3. Профессиональный и обыденный язык: точность и приблизительность словоупотребления.

Такие консультации давали возможность студентам задуматься об очевидных для них вещах, запустить внутренний диалог с самим собой, «погрузиться» в профессиональный язык, т. е. сопоставлять свои идеальные представления с педагогической реальностью, что и вырабатывает умения профессионального самопонимания.

Работа студентов над собой, собственными профессиональными представлениями позволила им по иному взглянуть на подростков, иначе решить

задачу по описанию признаков становления самопонимания старших подростков (табл. 3).

Таблица 3

Итоговые психолого-педагогические признаки самопонимания старших подростков

Развитое	Недостаточно развитое
<i>И. Осмысленная активность в школе</i>	
<p><i>Я есть в школе</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – умение рассказать о своих желаниях, интересах; – логичное и четкое изложение своих мыслей – понимание значения школы как среды жизни: школа – это много чего: тусовка, общение с друзьями, одноклассниками, знания, «мост» в будущее и другое; школа – это место для деятельности, где можно внести свой вклад, оставить частицу своего «Я»; – видят возможности школы: конструктивно фантазируют на тему идеальной школы. 	<p><i>Меня нет в школе</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – не может рассказать о своих желаниях, интересах; – путано излагает свои мысли; – понимание школы как места принудительного отбывания времени, либо фиксации на каком-либо одном аспекте жизни школы (например, тусовка); – не видят позитивные возможности школы: «ее невозможно изменить», не могут представить идеальную школу
<i>II. Волевые качества</i>	
<p><i>Я есть во взаимодействии</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – имеют свою точку зрения; – аргументируют свою позицию; – открыты для других в общении со сверстниками и взрослыми, но вместе с тем сохраняют собственную самость 	<p><i>Меня нет во взаимодействии</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – не имеют своей точки зрения (молчат, уклоняются от ответов на значимые для них вопросы, часто за них отвечают другие сверстники); – спорят ради спора; – замкнутость, закрытость в общении со сверстниками и взрослыми, одиночество при наличии большого круга знакомых
<i>III. Самоорганизация, планирование собственной жизни.</i>	
<p><i>Я есть в будущем</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – имеют мечту; – имеют цель в жизни, строят жизненные планы; – связывают учебу с будущим; – читают научно-популярную и художественную литературу, занимаются самообразованием 	<p><i>Меня нет в будущем</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – не имеют мечты; – не имеют цели в жизни, имеют формальные планы; – не связывают учебу с будущим; – не читают, не занимаются самообразованием

Решение этой задачи требовало личностного отношения и интенсивной внутренней работы, что развивало у будущих воспитателей следующие умения самопонимания:

1. Осознавать свои действия при установлении и поддержании контакта с ребенком:

- проигрывать в воображении свои будущие действия;
- аргументировать свою позицию;
- заинтересовывать подростка, эмоционально поддерживать его;
- импровизировать.

2. «Видеть» подростка, т. е. не проецировать себя и свои представления на него:

- умение слушать;
- замечать особенности поведения;
- сравнивать с собственным подростковым периодом.

3. Использовать профессиональный, а не обыденный язык для анализа своих затруднений:

- пользоваться профессиональной терминологией;
- различать обыденный и профессиональный язык;
- интерпретировать воспитательные ситуации.

В целом развитие умений самопонимания будущими воспитателями в процессе работы со старшими подростками было связано с корректировкой своих первичных педагогических представлений, с «переписыванием их заново». Именно тогда возможно развитие этих умений как определенной компетентности, где образование больше чем сумма знаний, что и подтвердили результаты нашей работы. Вот характерные высказывания: «На первый взгляд воспитание кажется легким делом. Но, побывав, сама в роли учителя, я поняла, что учитель проделывает большую работу для того, чтобы учащиеся не просто присутствовали на уроке, но понимали материал». «Чтобы расположить подростка к себе, нужно внимательно его слушать, вникать в каждую фразу, понимать, что его волнует. Я научилась слушать ребенка, организовывать диалог с ним».

Таким образом, работа с подростками развивала умения самопонимания будущих воспитателей. Они делали первые практические шаги в профессии: осмысливали профессиональную деятельность, находили личностный смысл, развивали свой интерес. Есть все основания рассматривать умения профессионального самопонимания важнейшим фактором, благодаря которому будущий воспитатель способен не только сознательно воспринимать воздействия педагогической реальности, но и самостоятельно осознавать свои возможности, определять меру и характер собственной активности при взаимодействии с воспитанником.

Библиографический список

1. **Знаков, В. В.** Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема [Текст] / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 18–28.
2. **Иванов, Д. А.** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М., 2003. – 234 с.
3. **Кайгородов, Б. В.** Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст]: монография / Б. В. Кайгородов. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 160 с.
4. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой и проф. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
5. **Протасова, Н. И.** Динамика профессионального самопонимания студентов-педагогов / Н. И. Протасова, Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 259–270.

УДК 371.0

С. Н. Рягин

**СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ
НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Важнейшими факторами, обуславливающими эффективное развитие экономики государства, являются переменные: физический и природный капитал, человеческий капитал, финансовые ресурсы, технический прогресс и эффективность организации экономики. По мнению многих зарубежных и отечественных ученых (Г. Беккер, В. Петти, Т. Шульц, Я. П. Янжула, А. И. Чупров, К. Я. Воробьев, А. Е. Лосицкий, С. Г. Струмилин, В. И. Марценкевич, С. Л. Костанян и др.), система образования, с экономической точки зрения, призвана формировать и развивать человеческий капитал. Под человеческим капиталом понимают – запас, структуру и характер знаний, интеллектуальный потенциал (опыт и возможности использования знаний в решении проблем), навыки деятельности, мотивации, образование, жизненный и трудовой опыт, здоровье, географическую мобильность, возможность поиска и получения информации [9]. На основе разработанной системы измерения результативности образования по экономическим критериям и показателям доказано, что прирост человеческого капитала определяется затратами (инвестициями) на образование. Российские спе-

циалисты считают, что 1 год образования даёт такой же экономический эффект, как 2,6 года производительного труда; повышение уровня образования и квалификации работников ведёт к росту производительности труда, обеспечивающему увеличение национального дохода на 27–30%, а каждый рубль, вложенный в образование, приносит около 3 рублей дополнительного дохода [1].

Вместе с тем, проблемной областью является определение критических образовательных периодов, требующих срочных инвестиций в образование, а также инновационных условий, с одной стороны препятствующих воспроизводству традиционного образования, с другой обеспечивающих эффективное формирование и развитие человеческого капитала институционально. Очевидно, что решение этих проблем возможно на основе междисциплинарного подхода, предполагающего обязательную интеграцию педагогического знания с экономическим.

В предлагаемой статье рассмотрим один из критических периодов общего образования – старшую школу, вынесем для обсуждения одну из возможных стратегий ее инновационного развития.

Прежде всего, приведем некоторые педагогические и экономические аргументы критичности периода старшей школы.

С педагогической точки зрения у старшей школы есть своя собственная миссия, особенности которой состоят в том, что она одновременно является окончательной и подготовительной, обязательной и послеобязательной, единообразной и многообразной. Из-за этой двойственности и комплексности определить содержание образования и обеспечить его реализацию становится весьма трудной задачей. Старшая школа играет роль моста между основным и профессиональным образованием (а для некоторых – рынком труда), поэтому динамика ее развития имеет решающее значение в определении будущего образования, трудовой деятельности и личной жизни. Содержание и организация образования в старшей школе может стать препятствием, снижающим мотивацию на дальнейшее образование и саморазвитие, или, наоборот, стимулом профессионального и личностного развития.

С экономической точки зрения наибольший эффект в общем среднем образовании обеспечивается старшей школой. Еще С. Л. Костянян подсчитал, что на каждый процент прироста среднего уровня образования работников в период 1970–1979 гг. приходилось примерно 1,73% прироста национального дохода, на 1 рубль расходов на образование отдача составляла в 1979 г. 5,2 руб. Кроме того, обучение в старших классах обеспечивает 81,4% прироста квалификации [2].

Какие размеры инвестиций необходимы для развития старшей школы как критического периода? Сегодня это дискуссионный вопрос в рамках обсуждения «Модели образования – 2020 для экономики, основанной на знаниях». К 2012 г. на каждого старшеклассника в среднем за счет бюджет-

ных средств планируется не менее 2 часов в неделю, а к 2020 г. – не менее 6 часов [3].

Очевидно, что инвестиции будут иметь социально-экономический эффект, если будут направлены не на воспроизводство традиционного образования в старшей школе, а обеспечат в ней инновационное образование. К 2010 г. предполагается завершение организационного перехода к ключевой инновации – профильному обучению в старшей школе [4], суть которого заключается в индивидуализации образовательных маршрутов старшеклассников. На наш взгляд, организационные механизмы бесспорно важны, но не решают проблемы обновления качества обучения в старшей школе по сути. Социально-экономические эффекты от старшей школы можно получить, если определить инновационность в ее целях и, следовательно, в результатах.

Автором осуществлен анализ многообразия теоретических взглядов на профильное обучение (А. В. Баранников, В. А. Болотов, М. П. Гурьянова, А. Г. Каспржак, Н. А. Криволапова, А. А. Кузнецов, И. И. Колисниченко, С. С. Кравцов, К. Г. Митрофанов, Н. В. Немова, Т. Г. Новикова, А. А. Пинский, С. А. Писарева, Т. И. Пуденко, А. П. Тряпицина, И. Д. Чечель, С. Ф. Хлебунова и др.). *Выявлены четыре основные стратегии профильного обучения в РФ: когнитивно-информационная, личностно-ориентированная, компетентностно-ориентированная, аксиологическая.* Под стратегией понимаем способ реализации профильного обучения на практике в долгосрочной перспективе.

Когнитивно-ориентированная стратегия характеризуется следующими параметрами:

– Цель: углубление и расширение знаний по профильным курсам, которые лягут в основу будущего профессионального образования и профессии.

– Содержательно-деятельностный аспект предполагает следующие предметы: базовые, профильные, элективные. Индивидуальный образовательный маршрут предусматривает комбинацию базовых, профильных и элективных курсов. Сочетание профильных и элективных курсов обеспечит углубленное изучение предмета. Элективные курсы носят предметно-ориентированный характер. Принципом конструирования содержания является научный подход.

– Операционально-технологический аспект представлен когнитивно-ориентированными технологиями обучения: технологией полного усвоения, технологией уровневой дифференциации, технологией концентрированного обучения, технологией модульного обучения и др.

– Оценочно-рефлексивный аспект. Основным результатом профильного обучения будут профильные знания о природе, обществе, технике; способы профильного мышления и способы деятельности; опыт творческой, поисковой деятельности по профильным курсам; опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности профильных курсов. Резуль-

таты могут фиксироваться в дневниках учебных достижений, позволяющих выявить прежде всего содержательные приращения по профильному курсу.

Приведенная стратегия основана на исследованиях в области углубленного обучения (Ю. К. Бабанский, Ю. М. Колягин, В. Н. Максимова, Н. М. Шахмаев и др.).

Личностно-ориентированная стратегия предполагает иные характеристики:

– Цель: развитие определенных качеств личности, которые необходимы успешности в будущем профессиональном образовании и профессии.

– Содержательно-деятельностный аспект предполагает также деление предметов на базовые, профильные и элективные. В этом случае элективные курсы имеют личностную направленность, т. е. направлены на познание себя, развитие рефлексивной способности овладения способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирование личностной позиции. Принципом конструирования содержания является гуманитаризация образования.

– Операционально-технологический аспект акцентирует внимание на развитии личностных функций старшеклассников. К личностно-ориентированным технологиям относят прежде всего технологию дифференцированного обучения, технологию проектного обучения и др.

– Оценочно-рефлексивный аспект предполагает такую форму аутентичного оценивания, как портфолио, позволяющую выявить личностные новообразования, приращения.

Эта стратегия в своей основе базируется на исследованиях в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, Л. В. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, Д. Б. Эльконин и др.).

Ценностно-ориентированная стратегия предполагает:

– Цель: актуализация ценностей учения и ценностей профильного обучения, в конечном счете профессионального выбора и использования предоставляющихся возможностей для их присвоения школьниками.

– Содержательно-деятельностный аспект предполагает наличие аксиологических элективных курсов. Аксиологические элективные курсы имеют целью ввести учащихся в мир ценностей профессиональной деятельности, помочь в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций. Принципом конструирования содержания является антропологический подход (от греч. *anthropos* – человек) – философский принцип, согласно которому человек представляет собой высшую ценность, «меру всех вещей», познание которого должно стать предметом всех наук. Только так можно сформировать у учащихся целостный образ человека в единстве его природной, социальной и культурной сущностей (Е. В. Бондаревская).

– Операционально-технологический аспект акцентуирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы старшеклассников. К технологиям

способствующим развитию ценностно-смысловой сферы можно отнести технологию организации смыслопоисковой деятельности учащихся; технологии, обеспечивающие личностное развитие и стимулирующие саморазвитие; технологии включения учащихся в творческую деятельность, исследовательский поиск; технологии педагогической поддержки.

– Оценочно-рефлексивный аспект. Готовность старшеклассников к ценностному самоопределению можно проследить через такие показатели, как интерес к аксиологическим проблемам, рефлексивность, и др.

Приведенная стратегия основана на концепциях профессионального самоопределения, профориентационной работы (А. Я. Журкина, Е. А. Климов, И. С. Кон, А. Г. Пашков, Н. С. Пряжников, М. В. Ретивых, А. Д. Сазонов, И. А. Сасова, В. В. Сериков, В. Д. Симоненко, С. Н. Чистякова, В. Э. Чудновский, К. Д. Ушинский и др.).

Компетентностно-ориентированная стратегия предполагает следующее:

– Цель: формирование компетенций/компетентностей, позволяющих обеспечить успех в системе профессионального образования и профессии.

– Содержательно-деятельностный аспект предполагает введение интегративных элективных курсов, направленных на формирование компетенций/компетентностей. Предполагаются различные виды интеграции в содержании образования: гуманитарного и естественно-научного знания, теории и практики; надпредметности и предметности и др.

– Операционально-деятельностный аспект предполагает лекционно-практическую систему обучения, интегрированную с инновационными технологиями (модульная технология, технология критического мышления и др.).

– Оценочно-рефлексивный аспект представлен дневником формирования и развития компетенций/компетентностей.

Данная стратегия основана на идеях преемственности общего и профессионального образования (И. А. Зимняя, Л. О. Филатова, А. В. Хуторской, А. П. Тряпицына, Е. А. Ямбург и др.). Она ориентирована не на освоение профессиональной деятельности, а на общеобразовательную подготовку, предусматривающую специализацию обучающегося в выбранном направлении профилизации.

Какая стратегия более эффективна с позиции педагогики и экономики?
Для ответа на данный вопрос проведем позиционный анализ. В основу анализа положим существенные особенности профильного обучения: ориентацию на результаты (экономическая эффективность) и ориентацию на личность старшеклассника (педагогическая эффективность). На наш взгляд, стратегии распределятся следующим образом (рисунок).



Ориентация на личность старшеклассника

Таким образом, наиболее эффективной, с позиции педагогики и экономики, выступает компетентностно – ориентированная стратегия профильного обучения, так как ориентирована и на развитие старшеклассников и на результаты. Поэтому перспективные исследования в области профильного обучения, а также развитие практики образования в старшей школе, на наш взгляд, необходимо сосредоточить на разработке теоретических и технологических основ реализации компетентностно-ориентированной стратегии.

Исследования, проведенные автором, выявили, что в качестве инновационных результатов, позволяющих обеспечить не только педагогическую, но и экономическую эффективность профильного обучения, являются *профильные компетентности*.

Профильные компетентности, как особые результаты образования старшей школы, отражают готовность старшеклассника к решению проблем обучения в учреждениях профессионального образования с ориентацией на рынок труда и инновационное развитие экономики.

Если ключевые компетентности отражают общую конкурентоспособность личности, а профессиональная компетентность - степень конкурентоспособности личности в отношении деятельности на рынке труда, то профильная компетентность должна отражать степень конкурентоспособности личности в отношении предварительной подготовки, поступления и осознанного обучения в учреждениях профессионального образования и в отдаленной перспективе успешность на рынке труда.

Какие профильные компетентности необходимы для решения старшеклассниками проблем, связанных с дальнейшим обучением и выходом на рынок труда?

Результаты исследования позволили в качестве основных профильных компетентностей выделить следующие:

- карьерная компетенция/компетентность – готовность к выстраиванию профессиональной карьеры;
- профессионально-познавательная компетенция/компетентность – готовность к лекционно-практической технологии обучения;
- метапредметная компетенция/компетентность – готовность самостоятельно изучать профильный курс;
- исследовательская компетенция/компетентность – готовность к проведению исследований различного уровня;
- командная компетенция/компетентность – готовность к работе с людьми в команде.

Карьерная компетенция/компетентность направлена на решение важнейшей проблемы старшеклассника – выбор карьеры. От этого выбора и будет зависеть его дальнейшая жизнь. Ошибки в выборе профессии могут привести к самым негативным результатам, поэтому необходимо иметь представление о собственных склонностях и способностях, а также о существующих профессиях. Чтобы обойти конкурентов на рынке труда и найти интересующую работу, с которой человек будет успешно справляться, нужно иметь не только непреодолимое желание ее получить, но и обладать определенными качествами и личностными характеристиками, специальными знаниями, приобрести хорошее образование и правильно ориентироваться в конкретной ситуации. Необходимо помнить, что главным в работе является не только заработок, но и удовлетворение, получаемое от нее.

Профессионально-познавательная компетенция/компетентность позволяет старшекласснику решать проблемы, возникающие при переходе от школьной классно-урочной системы к лекционно-практической в учреждении профессионального образования. Эти проблемы можно сформулировать в форме проблемных вопросов: Как правильно работать на лекции? Как эффективно подготовиться к семинару? Как выполнить практическую работу? Как написать курсовую работу? Как успешно сдать зачеты и экзамены в сессионный период? Знание ответов на поставленные вопросы позволит сделать пребывание в учреждении профессионального образования максимально полезным.

Метапредметная компетенция/компетентность направлена на решение проблем самостоятельного углубления и расширения знаний по предмету изучения. Реализация индивидуального образовательного маршрута предполагает не только работу с преподавателями, но и самостоятельную работу. Для того, чтобы самостоятельная работа была эффективной, необходимо старшекласснику «уметь подняться над предметом», «посмотреть на предмет со стороны». Основным инструментарием являются метазнания – знания о структуре знания и способах познания. Понимание сущности и способов представления фактов, понятий, законов, закономерностей, правил, теорий и др. элементов знания позволят выстроить целостную

систему знаний, увидеть пробелы в собственных знаниях, наметить пути их ликвидации.

Исследовательская компетенция/компетентность направлена на решение проблем, которые возникают при проведении исследования как целостной деятельности различных уровней: теоретического и эмпирического. Для того, чтобы выполнить исследование, необходимо сформулировать цель, задачи, гипотезу, определить план и реализовать его, подвести итоги. Овладение технологией исследовательской деятельности позволит научно-обосновано решать творческие задачи, развивать креативные способности.

Командная компетенция/компетентность при реализации индивидуального образовательного маршрута старшеклассников имеет важное значение, так как направлена на решение сложных проблем (познавательных, исследовательских и др.) командным способом. Успешность работы команды обеспечивается различиями входящих в нее людей. Поэтому важное значение имеет формирование умений создавать команду, распределять роли, организовывать работу, оценивать эффективности проделанной работы. Формирование представления о том, что работа в команде имеет больший эффект, нежели если каждый будет работать индивидуально, имеет важное значение для будущего профессионала.

Выше сказанное позволяет на примере старшей школы сделать вывод о том, что критические периоды образования, требующие инвестиций, нуждаются в интеграции педагогического и экономического знания.

Библиографический список

1. **Вифлиемский, А. Б.** Экономика образования [Текст]: Учебное пособие в 2 кн. Книга 1. / А. Б. Вифлиемский. – М.: Народное образование, 2003. – 368 с.
2. **Костаян, С. Л.** Экономика народного образования [Текст]: учебник для студентов педвузов / С. Л. Костаян. – М., 1995 – 415 с.
3. **Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях** [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина. И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39, [1] с.
4. **Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Нормативно-методические материалы Минобробразования России** // Дидакт. – 2002. – № 5.
5. **Рягин, С. Н.** Нормативно-правовые основы введения и распространения профильного обучения [Текст]: учебно-методическое пособие для руководителей муниципальных образовательных систем и руководителей общеобразовательных учреждений. / С. Н. Рягин. – Омск: ИРООО, 2007. – 217 с.
6. **Рягин, С. Н.** Проектирование сетевой модели профильного обучения и предпрофильной подготовки [Текст]: Монография./ С. Н. Рягин. – Омск: ИРООО, 2007. – 213 с.

7. **Рягин, С. Н.** Проектирование содержания профильного обучения в современной школе [Текст]: Монография. – Омск: ООИПКРО, 2003. – 155 с.
8. **Рягин, С. Н.** Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе// Школьные технологии [Текст]: 2003. – № 2, – С. 121–129.
9. **Becker, Gary S.** Human capital: theoretical and empirical analysis, with special reference to education. N.Y., 1964.

УДК 37.02; 371

И. Н. Коренецкая

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья есть теоретическая экстраполяция ряда положений научного исследования в части определения процессуальных составляющих взаимопонимания в коллективе школьников.

Ведущая концептуальная идея авторской работы в том, чтобы дать ответ на вопрос, какие возможности открывает педагогика взаимопонимания для современной системы образования, и определить процессуальные составляющие изучаемого феномена. Для решения данной задачи в соответствии с общенаучным требованием всестороннего обоснования изучаемой проблемы, необходимостью предельной объективности и преодоления наукообразной раздробленности и веерной направленности исследовательских усилий следует проанализировать, во-первых, социальные предпосылки для изучения проблемы. Во-вторых, изучить нормативную базу Российского законодательства об образовании. В-третьих, сформулировать процедуры и условия становления взаимопонимания в коллективе школьников на основе философско-антропологического подхода.

В качестве научной экспозиции с целью введения в анализируемую проблему определим что понятие взаимопонимания применимо в логике модального рассмотрения человеческой активности и имеет отношение к фокусу должного. Осознание проблемы взаимопонимания характерно для эпох кризиса культур, основополагающих ценностей, на изломе существования, для ситуаций необходимости переосмыслить или восстановить жизненные основания и цели.

Дело в том, что вся наша жизнь связана с пониманием тех или иных знаков, символов, слов, жестов, произведений литературы и искусства и, наконец, с самым главным – с пониманием человека. Понимание – феномен тотальный, пронизывающий все сферы жизни людей. Справедливо и такое утверждение: «сама жизнь – это и есть понимание, а понимание – это и есть жизнь» [2]. Жить, быть – значит понимать. Человек не способен прожить в

непонятном ему мире ни минуты. Взаимопонимание есть модус бытия человека. Без взаимопонимания не состоится взаимодействие между людьми.

Видимо, взаимопонимание и педагогическое обеспечение его становления в коллективе школьников – это одна из насущных проблем современности, решение которой избавит общество от цинизма, агрессивности, насилия, напряженности и нетерпимости в современном утилитарном, технократическом обществе и, тем самым, определит завтрашний день человечества. Подобное исследование важное, нужное, своевременное. Опыт обеспечения становления взаимопонимания нуждается в осмыслении и применении на новом витке развития общества. Из абстрактного понятия он должен превратиться в действенный инструмент становления субъекта.

Как пытаться разрешить кризис взаимопонимания российское общество в контексте новых социокультурных реалий: глобализации мира, процессов этнокультурного самоопределения, проблем мультикультурного общества и миграции?

Следует отметить появление среди нормативных актов, стимулирующих научные поиски по проблеме взаимопонимания как духовного опыта и ценностного ориентира для школьников, федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». В ней указывается, что формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма и противодействие им имеют для многонациональной России особую актуальность, обусловленную сохраняющейся социальной напряженностью в обществе, продолжающимися межэтническими и межконфессиональными конфликтами, ростом сепаратизма и национального экстремизма, являющихся прямой угрозой безопасности страны.

Думается, общественное сознание созрело для необходимости самоопределения в сфере духовных ценностей. Аргумент – в Федеральной программе развития воспитания в системе образовательных учреждений России, Концепции модернизации российского образования до 2010 г., в Приказе Министерства образования РФ об аттестации и аккредитации воспитательной деятельности образовательного учреждения № 4670 от 27.12.02 г. духовно-нравственное воспитание рассматривается как один из важнейших элементов системы воспитательной работы.

Еще один документ: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», реализация которой рассчитана на период до 2025 г., отражает общенациональные интересы в области развития многообразия культур, необходимость овладения иностранными языками с целью удовлетворения потребностей в межкультурном общении людей, живущих в мультикультурном и многоязычном мире.

Далее наше внимание в топике анализа взаимопонимания привлекает «Концепция государственной этнонациональной образовательной политики в Российской Федерации». Она требует включения цели духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию для обеспечения внутренней устойчивости общества.

В этой связи важно отметить «Декларацию принципов толерантности» (провозглашенная ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г.). В ней декларируется поддержка внедрения программ научного исследования терпимости и ненасилия: подготовка учителей, учебные планы, содержание учебников и уроков должны иметь своим основанием воспитание терпимости. Понимание в контексте этого документа звучит как всепронизывающая среда жизнедеятельности субъектов образовательного процесса.

Еще несколько фактов о месте феномена взаимопонимания в нормативных документах.

Приоритетный национальный проект «Образование» (о котором 5 сентября 2005 г. объявил В. В. Путин) призван ускорить модернизацию российского образования. Результат работы классного руководителя в свете этого проекта – достижение современного качества образования, адекватного запросам общества и социально-экономическим условиям. Поэтому воспитание взаимопонимания есть та точка опоры, встав на которую возможно преодолеть духовный кризис современного общества.

В приказе Минобрнауки России (3 февраля 2006 г. № 21) в качестве основных задач воспитания определены формирование у обучающихся духовности и культуры, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. Духовность, толерантность, социализация невозможны без взаимопонимания как ценностной детерминанты.

Сделаем краткие заметки на полях. Феномен взаимопонимания есть имплицитная детерминанта многих нормативных документов об образовании. Тем не менее, конкретных технологий обеспечения взаимопонимания нет. В результате современные воспитательные системы демонстрируют низкую эффективность обеспечения становления понимающих взаимоотношений. Хотя без понимания нет принятия, а без принятия нет и не может быть взаимодействия между людьми.

Многоаспектная оценка актуальности изучения взаимопонимания позволяет сделать следующий шаг и определить процессуальные составляющие этого феномена.

Итак, процедуры и условия взаимопонимания есть суть процессуальные характеристики педагогического обеспечения становления понимающих взаимоотношений в коллективе школьников. Реализация таких составляющих педагогического процесса позволит сделать взаимопонимание основой взаимодействия школьников.

Теоретической основой в определении первой группы процессуальных составляющих (процедур) педагогического обеспечения взаимопонимания стали идеи Х.-Г. Гадамера, И. Дройзена, С. Зонтага, Л. М. Лузиной, А. И. Ракитова, Ж. Старобинского, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, Г. П. Щедровицкого, П. Экмана. Теоретическая экстраполяция философско-психологической базы на образовательную среду и человека, пребывающего в этой среде, отражена в концепциях О. Декроли, Д. Дьюи, М. Иванова, С. А. Игумнова, В. П. Кащенко, В. А. Сухомлинского.

Теоретическим инструментарием для выявления второй группы процессуальных составляющих (условий) обеспечения взаимопонимания послужили идеи М. М. Бахтина, О. Ф. Больнова, Гадамера, В. Дильтея, Ф. Наркера, Г. Плеснера, А. Г. Ривина, С. Френе, Ф. Шлейермахера и др.

Восхождение субъекта к культуре, к ценностям, к себе, к Другому не состоится без со-участия, со-переживания, аттракции, эмпатии. Искренне сопереживать можно только тому, кто интересен. Установка на взаимопонимание появится в случае, если субъект заинтересован в том, чтобы сделать взаимопонимание основой взаимодействия в коллективе. Уместно процитировать отрывок из повести Л. Кассиля «Конduit и Швамбрания» для иллюстрации отсутствия интереса к Другому. Из двери гимназии вышел огромного роста детина и на ответ будущего гимназиста, что «гимназист – имя существительное, одушевленное» возразил: «Гимназист – существо неодушевленное».

Интерес – это процессуальная составляющая и показатель уровня педагогического обеспечения взаимопонимания в коллективе. Интерес – это «мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [4]. Другими словами, интерес – это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность субъекта на становление взаимопонимания с Другим и способствующая ориентировке, более полному и глубокому отображению действительности. Субъективно интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс взаимопонимания.

Дети остро нуждаются в том, чтобы быть интересными. Н. Е. Щуркова, говоря о воспитании подростков, отмечает: «Подростку в ранней юности, при всей центрированности на своем «я», не свойственен интерес к рядом находящимся людям, этот интерес следует развивать и культивировать, отмечая все своеобразные черты проявлений личности рядом сидящих» [7]. Пробуждение интереса к Другому становится основой как взаимодействия с Другим, так и самоизменения.

Вызвать интерес может любое жизненное проявление субъекта, которое выделяется необычностью и эмоциональной привлекательностью. Это может быть случайный интерес, перерастающий в постоянное внимание к Другому.

Внимание и внимательность – следующая процессуальная составляющая взаимопонимания. Внимание – это «направленность и сосредоточенность психической деятельности на одни предметы или явления при одновременном отвлечении от других» [3].

Следует подчеркнуть, что внимание проявляется, когда ребенка слушают и слышат. Значение «слушания» отмечается Кантом в его утверждении, что человек – это существо, склонное делиться переживаниями и рассказывать о событиях своей жизни без практической к тому необходимости.

Другой формой проявления внимания является любовь. Достоевский писал, что любовь – это поедающий огонь. Подчеркнем, что любить и быть внимательным означает жить не рядом, а вместе, не навредить своим вниманием, а помочь. Внимание и любовь – это те средства, которые, по мнению В. А. Сухомлинского, помогут «сотворить сад, в котором будут расти души детей» [6]. Внимание, как ступенька к взаимопониманию, требует и деликатности, и душевного соприкосновения. Воспитательная задача еще и в том, чтобы научить ребенка сердцем чувствовать Другого.

Таким образом, внимание – это необходимая процессуальная составляющая педагогического обеспечения становления понимающих взаимоотношений. Интерес и внимание позволят избежать непонимания и адекватно «прочитать» жизненные проявления Другого. Чтобы не исказить смыслы поступка Другого, требуется умение извлекать смыслы из жизненных проявлений человека.

«Смысл» – очень тонкое понятие. Непонимание возникает из-за того, что дети вкладывают в одинаковые слова разные смыслы

Философы, психологи и педагоги (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, В. В. Налимов) неоднократно подчеркивали неисчерпаемость смыслов и значений.

Задача учителя, воспитателя – научить детей не просто наблюдать за жизненными проявлениями другого человека, а извлекать из них смысл. При этом недопустимо приносить в поступки человека несуществующие смыслы, которые диктуются «требованиями» дня, модой.

В качестве механизмов извлечения смысла рассматривают метафорический перенос (Л. М. Лузина), миф как способ переноса собственных человеческих свойств на мир как единое целое и синопсис (Л. М. Лузина) – мгновенное постижение, «схватывание» духовного мира человека, феномена или феноменологического проявления в его целостности. Сюда можно отнести и откровение. Оно посылается человеку из объективно существующего духовного мира и не всегда является плодом его собственных духовных усилий.

Для извлечения смыслов из жизненных проявлений Другого понадобится опыт переживаний (или «жизненный опыт»). Не обязательно, чтобы все жизненные проявления Другого были в опыте переживаний ребенка. Человек

способен переживать и идеальное (только, при условии, что он эстетически развит и умеет рефлексировать).

Однако недостаточно только извлечь смысл. Смысл следует истолковать, интерпретировать, то есть из разрозненных представлений сделать целое, единое. Таким образом, интерпретация смыслов – следующая процессуальная составляющая педагогического обеспечения взаимопонимания. Интерпретация есть «раскрытие смысла или придание смысла» [2]. В интерпретации понимание находит свое завершение.

Отметим, что жизненный опыт подскажет, что при интерпретации поведения Другого важно судить о нем таком, какой он сегодня, освободившись от груза прошлых впечатлений. Это «феноменологическая редукция» [2], идеальный метод. К сожалению, его нельзя использовать в полной мере.

Разумеется, для того, чтобы растолковать поступок, нужно определить, в чем его значимость для человека, то есть оправдать. То или иное явление можно оправдать и интерпретировать, если удастся подвести его под какую-то принятую ценность. Это не совсем верно. В соответствии с аксиологическим подходом, поступок следует подводить под ценности того, кто его совершил.

Очевидно, что запас ценностей у школьников не совпадает. О некоторых ценностях друг друга они могут и не знать. Для интерпретации неизвестного можно воспользоваться метафорой. Чем богаче жизненный опыт, тем больше база, на основе которой формируется содержание метафор, тем адекватнее интерпретация поступков Другого.

Другое условие адекватной интерпретации жизненных проявлений – это «постижение интерпретатором единства человеческого космоса в моментальном акте целокупного видения» или синопсис [2].

Ж. Старобинский утверждал, что интерпретатор – всегда «иной», эксцентричный, даже изгой в социальном и/или культурном отношении, и его интерпретация – стремление отрефлексировать и преодолеть это отчуждение от принимаемого на веру социального и культурного порядка, совершить революционное воскрешение (пересоздание) вытесненного или забытого смысла [5].

В то время как С. Зонтаг в известном «антигерменевтическом» манифесте второй половины XX в. – эссе «Против интерпретации» призывает отказаться от «вчитывания», но открывать «чувственную поверхность произведений» [1]. В нашем случае, мы говорим не о произведении, а о человеке.

Из-за неразвитости навыков общения может произойти конфликт интерпретаций. Избежать конфликтности ситуации непонимания позволит оптимизация количества коммуникаций участников образовательного процесса и приоритетность бытийного мышления перед формально логическим.

Не станем отрицать тот факт, что существуют, еще некоторые процессуальные составляющие педагогического обеспечения становления вза-

имопонимания. Тем не менее, определение именно перечисленных выше обуславливается рядом причин: 1) они релевантны предмету исследования; 2) являются емкими, но достаточными; 3) они признаны в научной литературе.

Сделаем краткие заметки на полях и подведем некоторые итоги.

Процессуальными составляющими взаимопонимания в коллективе школьников являются: интерес, внимание, извлечение смыслов из жизненных проявлений человека и их интерпретация на основе собственного жизненного опыта, но с учетом ценностей понимаемого.

Процедуры, выделенные в результате проведенного анализа, – это по своей сути предпосылки, то есть обстоятельства внутреннего и внешнего для субъекта плана, предсуществующие становлению взаимопонимания и способствующие его возникновению и функционированию. Методологически важно в теоретическом и практическом планах подразделить эти предпосылки-процедуры на две группы: 1) онтологические предпосылки, составляющие «материю» взаимопонимания (понимание как способ бытия), 2) онтогенетические предпосылки, обусловленные в своём возникновении онтогенезом человека и в первую очередь ребёнка. Первые нуждаются в создании, созидании, выращивании посредством научно-обоснованной, целеустремлённой педагогической деятельности всех субъектов образовательного процесса, но в первую очередь педколлектива. Вторые требуют актуализации и тоже посредством создания соответствующих условий.

Используемый нами термин «предпосылки» ориентирует практического работника на тот факт, что основных творческих усилий, напряжённой организаторской, воспитательной работы требует подготовительный этап, предшествующий возникновению взаимопонимания в коллективе; что взаимопонимание не может возникнуть вдруг, как одномоментный акт посредством директивы, внешних организаторских воздействий и даже по искреннему желанию группы людей, пожелавших объединиться. Взаимопонимание вырастает на благоприятной почве, удобренной процедурами и предпосылками.

Библиографический список

1. **Зонтаг, С.** Против интерпретации [Текст] / Пер с англ В. Гольшева // С. Зонтаг Мысль как страсть. – М., 1997. – 216 с. – С. 18.
2. **Лузина, Л. М.** Понимание как духовный опыт. [Текст] / Л. М. Лузина. – Псков: ПГПИ, 1997. – 168 с. – С. 5, 7, 37, 23, 140.
3. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 528 с. – С. 37.
4. **Словарь** педагогического обихода [Текст] / Под ред. профессора Л. М. Лузиной. – Псков: ПГПИ, 2001. – 88 с. – С. 39.

5. **Старобинский, Ж.** Интерпретатор: движение к успеху [Текст] / Пер с фр В. Мильчиной // Ж. Старобинский. Поэзия и знание. История литературы и культуры. Т. 1 – М., 2002. – 320 с. – С. 266–270.

6. **Сухомлинский, В. А.** Избранные педагогические сочинения в трёх томах. [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – 190 с. – С. 6.

7. **Щуркова, Н. Е.** Собрание пестрых дел [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М., 1994. – 256 с. – С. 64.

УДК 378.147-322

И. С. Гумеров

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях, характеризующихся быстрыми темпами развития и изменения общества, необходима подготовка специалистов с качественно новым уровнем подготовки, обладающих не только определенным объемом информации, но и умеющих самостоятельно добывать новые знания, владеющих методами исследовательской работы, ориентированных на творческую деятельность. Таким образом, можно говорить о наличии социального заказа общества на подготовку специалиста, умеющего мыслить и работать творчески. Поэтому развитие творческих способностей, творческого мышления учащихся становится актуальной задачей современной системы непрерывного образования, и в частности, системы непрерывного математического образования.

Непрерывное математическое образование можно рассматривать как одну из основных составляющих непрерывного образования вообще, т.к. математическое образование сегодня необходимо практически на всех этапах непрерывного образования. Не умаляя важности развития творческого мышления учащихся в системе непрерывного математического образования, мы в своем исследовании рассматриваем эту проблему на этапе «школа-ВУЗ» в контексте подготовки математиков и преподавателей математики.

Выбор именно такого возрастного диапазона – старшие классы (10–11) школы и младшие курсы (1–2) ВУЗа – объясняется следующими причинами.

Как отмечается психологами [1], на возраст 13–20 лет приходится вторая фаза, благоприятная развитию креативности (творческого мышления). В этот период на основе «общей» креативности формируется «специализи-

рованная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности. Рассмотрим этот период подробнее. Старший школьный возраст относится к ранней юности (от 14–15 до 17–18 лет). И. С. Кон дает следующее обобщающее описание этого возраста [2]. Биологически этот период характеризуется как завершение физического созревания, социально – как завершающий этап первичной социализации. Социальное и личностное самоопределение предполагает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Это требует дифференциации умственных способностей и интересов, без которых затруднителен выбор профессии, развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции. Период ранней юности знаменуется появлением нового интеллектуального качества – развитием гипотетико-дедуктивного и абстрактно-логического мышления. Далее И. С. Кон отмечает, что в этом возрасте «развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового» [2, с. 73–74].

Юношеский возраст является переходным (от детства к взрослости), критическим возрастом, когда личность сталкивается с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, что также стимулирует творческий потенциал личности.

Таким образом, мы можем сказать, что указанный возраст на самом деле является «сензитивным» к развитию творческого мышления, творческих способностей. Отметим также, что к старшим классам учащиеся обладают достаточным запасом математических знаний для проведения серьезной исследовательской работы в области математики. Возраст преобладающего большинства студентов младших курсов ВУЗов (17–19 лет) можно отнести к периоду поздней юности. К этому возрасту уже можно сказать, что человек становится взрослым, как в биологическом, так и в социальном отношении. В начале обучения в ВУЗе, в связи с резким возрастанием количества новой информации, у многих студентов начинает доминировать репродуктивное мышление, направленное лишь на воспроизведение полученной информации. Поэтому в процессе обучения нужно обратить особое внимание на развитие творческого мышления студентов.

Наиболее важным и сложным (для учащихся) переходным этапом в системе непрерывного образования является переход из школы в ВУЗ. Важность этого этапа вытекает из того, что школа и ВУЗ являются основными звеньями сложившейся системы непрерывного образования. Сложность указанного перехода для учащихся объясняется многими причинами: увеличением плотности информации при недостатке времени на его усвоение и осмысление; изменением форм организации учебного процесса и самого характера учебной деятельности, в которой ведущая роль отводится само-

стоятельной работе; чисто психологическими проблемами в связи с изменением статуса, уровня ответственности, отъездом из родного дома и т. д. Методы, используемые для развития творческого мышления, предполагают, в частности, развитие поисковой и исследовательской активности, привитие навыков самостоятельной познавательной деятельности, которые необходимы школьнику как будущему студенту. Тем самым мы создаем условия для более успешного преодоления сложностей переходного этапа из школы в ВУЗ и дальнейшей адаптации к новым условиям и требованиям.

Уточним понятие «интеллектуальные творческие способности» в контексте нашего исследования. Интеллектуальные творческие способности мы рассматриваем как одну из компонент творческих способностей вообще.

Одно из наиболее подробных и полных описаний компонентного состава творческих способностей приводит В. И. Андреев [3]. *Соглашаясь с В. И. Андреевым, к интеллектуальным творческим способностям мы относим:*

1. *интеллектуально-логические способности личности:* способность анализировать, сравнивать; способность выделять главное; способность описывать явления; способность давать определения; способность объяснять; способность доказывать, обосновывать; способность к систематике и классификации;

2. *интеллектуально-эвристические, интуитивные способности личности:* способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы; способность к фантазии; ассоциативность мышления; способность видеть противоречия; способность к переносу знаний; способность отказаться от навязчивой идеи, преодолеть инерцию мышления; независимость суждений; критичность мышления.

Необходимо отметить, что обучение математике само по себе способствует развитию большинства вышеупомянутых интеллектуально-логических способностей личности. Поэтому мы в своем исследовании главное внимание уделяем вопросам развития интеллектуально-эвристических, интуитивных способностей учащихся в процессе обучения математике.

Рассмотрим основные подходы к проблеме развития интеллектуальных творческих способностей учащихся при обучении математике. К таким подходам мы относим системный, деятельностный, личностный и задачный подходы.

Процесс развития творческих способностей учащихся, как и любой другой педагогический процесс, это многокомпонентная, сложная, динамичная система. Многообразие сторон, элементов, отношений и связей, внутренних и внешних факторов, влияющих на изучаемую нами проблему, определяет необходимость ее системного, комплексного и целостного изучения, т. е. применения системного подхода к изучению данной проблемы.

Деятельностный подход основывается на известной психологической закономерности единства сознания и деятельности, сущность которой заключается в положении о том, что психическое развитие происходит только в процессе активной собственной деятельности субъекта. Применительно к проблеме развития способностей С. Л. Рубинштейн писал: «Способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется» [4, с. 537]. Следовательно, основное положение, вытекающее из требований деятельностного подхода к исследуемой нами проблеме, можно сформулировать следующим образом: формирование и развитие творческих способностей учащихся возможно только при включении их в соответствующую, т.е. творческую, деятельность.

Многие исследователи (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.) основную роль в проявлении творческой активности отводят мотивации и личностным чертам. Значит, в процессе формирования и развития творческих способностей мы должны учитывать личностные особенности учащихся, индивидуальный (актуальный и перспективный) уровень развития творческих способностей отдельного ученика (студента), его мотивированность к творческой деятельности. Все это обуславливает необходимость личностного подхода к решению проблемы развития творческих способностей учащихся.

Задачный подход к организации процесса развития творческих способностей при обучении математике естественным образом вытекает из самой природы математики. Задачи пронизывают все этапы процесса изучения математики, поэтому в этом смысле можно говорить об обучении математике как об «обучении через задачи». В методике обучения математике принято выделять обучающие, развивающие, воспитывающие и контролируемые функции задач. Не приуменьшая значения обучающих и контролируемых функций задач, мы согласны с тем, что «главная цель задач – развить творческое и математическое мышление учащихся, заинтересовать их математикой, привести к «открытию» математических фактов» [5, с. 6]. К тому же, как считают многие исследователи (Дж. Гилфорд, Я. А. Пономарев и др.), творческий процесс аналогичен мышлению при решении задачи (имеется в виду решение новой, нестандартной задачи), поэтому решение таких задач и есть реальное включение ученика (студента) в творческую деятельность. Применительно к нашему случаю задачный подход означает, что процесс формирования и развития творческих способностей при обучении математике мы должны строить на основе системы задач, направленных на развитие творческого мышления. Для достижения этой цели, конечно, нужно решать и стандартные задачи, направленные на приобретение и закрепление основных умений и навыков (задачи репро-

дуктивного характера), т. к. без этих умений и навыков невозможно решать более сложные, нестандартные задачи.

Но для полноценного развития интеллектуальных творческих способностей необходимо использование нестандартных задач, задач творческого характера (например, способ решения которых неизвестен учащимся, или задач, требующих самостоятельного исследования и т. д.). Таким образом, задачный подход позволяет выйти на уровень практической организации процесса развития творческих способностей учащихся при обучении математике.

На основе принятых подходов и принципов формирования и развития творческого мышления рассмотрим модель процесса развития интеллектуальных творческих способностей учащихся в подсистеме «старшая школа – ВУЗ» системы непрерывного математического образования. Компоненты нашей модели мы сгруппировали в 4 основных модуля: целевой, методологический, организационно-технологический и критериально-диагностический. Основная цель, на достижение которой направлен моделируемый процесс и промежуточные цели (подцели), реализуемые на отдельных этапах, объединены в целевом модуле.

Методологический модуль составили следующие компоненты модели:

- основные методологические подходы к организации процесса формирования и развития творческих способностей при обучении математике;
- принципы организации процесса формирования и развития творческих способностей при обучении математике.

Организационно-технологический модуль включает в себя:

- этапы процесса формирования и развития творческих способностей при обучении математике;
- уровни творческой деятельности учащихся;
- методы и приемы, используемые в процессе обучения и развития творческих способностей;
- организационные формы;
- средства, используемые для развития творческих способностей.

Критериально-оценочный модуль включает в себя:

- критерии для определения уровня развития творческих способностей;
- диагностические методики для выявления актуального уровня развития творческих способностей;
- оценку актуального уровня развития творческих способностей.

Структура предлагаемой модели представлена на рисунке.



Этапы процесса формирования и развития творческих способностей при обучении математике естественным образом вытекают из рассматриваемого аспекта обучения математике в рамках системы «старшая школа – ВУЗ»:

1) *Подготовительный этап* (9 класс – начало 10 класса): проводится про- ориентационная работа и диагностика уровня математической подготовки учащихся для выявления ребят, желающих и имеющих необходимый уро-

вень подготовки для обучения в профильном математическом классе (отбор в 10 класс). В начале обучения в 10 классе проводится диагностика уровня развития выделенных нами интеллектуальных творческих способностей учащихся.

2) *Учебно-творческий этап* (10, 11 классы школы, 1 курс ВУЗа): предполагает систематическую работу по формированию и развитию творческих способностей учащихся и студентов в процессе изучения математики в форме учебно-творческой деятельности (как в учебное, так и во внеучебное время). На этом этапе также предусматривается проведение специальных занятий по развитию творческого мышления (тренинги креативности, изучение и освоение эвристических методов творческой деятельности).

3) *Профессионально-творческий этап* (младшие курсы ВУЗа): кроме видов работ, предусмотренных на втором этапе, добавляются спецкурсы по методологии математики и математического исследования. Также предусматривается совместная учебно-исследовательская работа студентов со школьниками (в качестве руководителей математических кружков, факультативов) как тренинг лидерских качеств, которые необходимы для организации и работы творческих коллективов.

Формы организации рассматриваемого процесса и средства, используемые при этом, приведем в виде таблицы с разделением по выделенным выше этапам процесса развития творческих способностей:

Организационные формы и средства, используемые в процессе развития творческих способностей

Этапы	Организационные формы	Средства
1	2	3
1	урок математики; факультативные и кружковые занятия; математические соревнования;	проблемные ситуации; творческие задачи;
2	урок математики; урок информатики; кружковые занятия (школьные, студенческие); факультативные и элективные курсы; вузовские занятия (лекции, практические и лабораторные) по математическим дисциплинам; факультативные курсы; математические соревнования; мини-исследования; курсовые работы; тренинги креативности;	проблемные ситуации; творческие задачи; рефераты;

1	2	3
3	занятия (лекции, практические и лабораторные) по математическим дисциплинам; факультативные курсы; руководство работой школьных кружков; математические соревнования; исследовательские проекты (в рамках курсовых работ); студенческие научные семинары и кружки;	проблемные ситуации; творческие задачи; рефераты; выступления (с защитой проекта, реферата).

Мы выделили только два уровня творческой деятельности учащихся, так как рассматриваемая нами система развития творческих способностей учащихся охватывает относительно небольшой временной диапазон (4–5 лет). При этом мы опирались на выделенные В. И. Андреевым стадии развития творческой личности [3]:

Уровень поисково-исследовательской активности учащихся в области математики: характеризуется «повышенной интеллектуальной чувствительностью личности к усмотрению противоречий и проблем в определенной сфере творческой деятельности» [3, с. 63], т. е. в нашем случае в области математики.

1) Уровень профессионально-ориентированной творческой активности в области математики: характеризуется интенсивным, творческим овладением профессиональными приемами и методами математической деятельности, освоением навыков коллективной творческой работы.

2) На основе данной структурной модели в дальнейшем был разработан и внедрен в педагогическую практику система подготовки учащихся профильных физико-математических классов и студентов младших курсов университета, направленная на развитие интеллектуальных творческих способностей при обучении математике. В ходе педагогического эксперимента также были выявлены педагогические условия, необходимые для эффективного внедрения и функционирования указанной системы.

Библиографический список

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1993. – 368 с.;
2. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст]: Книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.;
3. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст]: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.;
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.;

5. **Кострикина, Н. П.** Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7–9 классов [Текст]: Кн. для учителя / Н. П. Кострикина. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.

УДК 178.048

Р. Я. Шамьюнов

СИСТЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Динамичные изменения социальных, культурных, экономических условий жизни современного общества способствуют возрастанию значимости физического и психического здоровья человека как основного показателя качества человеческой жизни. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», Законе РФ «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» провозглашены в качестве приоритетных вопросы охраны, укрепления, сохранения и развития здоровья подрастающего поколения, ценностных ориентаций на сознательное ведение и пропаганду здорового образа жизни. По данным Всемирной организации здравоохранения и российской Межведомственной комиссии по охране здоровья населения, наибольший рейтинг среди факторов, обеспечивающих здоровье современного человека, имеют направленность личности на здоровый образ жизни, принятие здоровья как ценности, повышение уровня культуры здоровья подрастающего поколения.

Здоровье, по определению исследователя Г. А. Калачева – это комплексное и, вместе с тем, целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его социальные функции [4].

Наш концептуальный подход строится на понимании того, что на соматическом, психическом и социальном уровне обеспечение жизнедеятельности происходит посредством двух основополагающих механизмов – формирования, укрепления, сохранения здоровья и повышения его резервов. Основу нравственного аспекта здоровья человека составляет его отношение к своему здоровью и здоровью других людей. Определяющее значение в структуре обеспечения здоровья имеет педагогический компонент, сущность которого состоит в формировании у человека с самого раннего возраста индивидуаль-

ного способа здорового образа жизни. Принцип сохранения и укрепления здоровья, связанный с педагогическим воздействием, является интегративным: его соблюдение обеспечивает человеку совершенствование механизмов сохранения и повышения адаптационных резервов своего организма путем целенаправленного оздоровления собственного образа жизни [3].

В глоссарии Всемирной организации здравоохранения оздоровление рассматривается как форма расширения психофизиологических возможностей детей. Отмечается, что оно должно нести развивающую функцию, воздействуя на личность ребенка в целом. Оздоровление должно культивировать здоровье, формировать сознание общества, понимание здоровья как ценности, должно быть ориентировано на образование человека и общества в целом по проблемам здоровья [1]. Вопросами образования занимаются педагогические науки, и в связи с актуальностью формирования особого отношения человека к своему здоровью и здоровью общества возникли междисциплинарные научно-практические направления: педагогика здоровья (Ш. А. Амонашвили, С. А. Абрамов, А. А. Лиханов, А. В. Мудрик, А. В. Петровский и др.), педагогика оздоровления (В. П. Кудрявцев, Б. Б. Егоров), педагогическая валеология (Э. Н. Вайнер, Л. Г. Татарникова и др.), направленные не только на комплексное использование оздоровительных мер, работу с ребенком медицинских специалистов, но и на работу педагогов с целью формирования здоровой личности.

С позиций компетентного подхода в качестве целевого ориентира, показателя результативности и качества образования детей рассматриваются компетентности ребенка – интегративные личностные характеристики, определяющие его способность к решению разнообразных доступных жизненных программ. М. В. Рыжаков отмечает, что в структуре ключевых компетентностей на первом месте находится здоровьесберегающая компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием, укреплением и сохранением здоровья: соблюдение личной гигиены, культуры питания; определение и поддержание состояния здоровья, физической культуры; соблюдение правил безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности и ситуациях; разумное поведение в непредвиденных ситуациях; оказание элементарной медицинской, психологической помощи, самопомощи [7].

В программных документах образовательных учреждений, утвержденных Министерством образования РФ, большое внимание уделяется задаче формирования у детей здорового образа жизни, воспитания здоровьесберегающего поведения, гигиенической и физической культуры, а также обеспечению социально-эмоционального благополучия. Поэтому относительно детей, обучающихся в образовательных учреждениях, можно говорить о воспитании у них культуры здоровья. Под «культурой здоровья ребенка» понимается совокупность трех компонентов: осознанного отношения к здоровью

и жизни человека; знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его; валеологической компетентности, позволяющей ребенку самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи [3].

Структура культуры здоровья подростка, применительно к нашему исследованию, представляется нам как совокупность:

– *мотивационно-ценностной составляющей*, которая отражает наличие мотива сохранения и укрепления здоровья, преобладание значимости здоровья для жизни, направленность на здоровый образ жизни, заинтересованность в совершенствовании физического, психического и социального здоровья;

– *информационно-коммуникативной составляющей*, включающей знания способов, норм, правил сохранения и укрепления здоровья, ценностей и образцов поведения, адекватных способов сотрудничества, принятых в обществе;

– *здоровьетворческой составляющей*, которая проявляется в сохранении и укреплении здоровья, отсутствии вредных привычек, рефлексии здоровьесориентированной деятельности.

Дополнительное образование детей – это идеальная модель воспитания культуры здорового образа жизни воспитанников в условиях валеологизации учебно-воспитательного пространства и интеграции технологий сохранения и укрепления здоровья в образовательные программы и учебные планы педагогов. Важной функцией учреждений дополнительного образования детей является создание условий, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников, обеспечивающих развитие личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентации, что способствует проявлению целенаправленного добровольного использования ребенком свободного времени для наиболее полного развития своих потенциальных возможностей в разных видах деятельности (А. Г. Асмолов, В. И. Андреев, Л. Н. Буйлова, А. Я. Журкина, М. Б. Коваль, О. Г. Тавстуха, А. И. Щетинская).

О. В. Рерих отмечает, что в деятельности учреждений дополнительного образования существует ряд специфических особенностей в формировании культуры здорового образа жизни воспитанников: учреждения дополнительного образования имеют наибольший удельный вес в организации образовательной деятельности в сфере свободного времени детей; образовательная деятельность данных учреждений основана на личных интересах, добровольности, инициативе и самостоятельности самих воспитанников; сформированные на базе сети внешкольных учреждений, учреждения дополнительного образования имеют мощный кадровый и программно-методический потенциал, традиции и опыт воспитательной работы с

подростающим поколением, налаженную систему связи с социальными институтами; наличие нормативно-правовой базы, более четко регламентирующей оздоровительную деятельность учреждений дополнительного образования в сравнении с другими типами образовательных учреждений [5]. **Именно система дополнительного образования детей способствует овладению детей и молодежи знаниями и умениями по культуре здоровья через гармоничное взаимодействие педагога /психолога/ и учащегося, тем самым происходит формирование здоровой, творческой, активной социальной позиции через пропаганду трезвого и здорового образа жизни, определяющего негативное отношение подростков и молодёжи к вредным привычкам.**

Экспериментальная работа по воспитанию культуры здоровья воспитанников учреждения дополнительного образования проводится в областном Дворце творчества детей и молодежи им. В. П. Поляничко г. Оренбурга, где создан Центр сохранения и укрепления здоровья детей (в дальнейшем – Центр здоровья).

Реализация первого педагогического условия – *создание здоровьесориентированной воспитательной среды, направленной на осознание учащимися ценности здоровья* – предполагало разработку программно-целевого обеспечения образовательного учреждения. В целях реализации здоровьесориентированной воспитательной среды при областном Дворце творчества детей и молодежи был образован Центр сохранения и укрепления здоровья детей (в дальнейшем – Центр здоровья). Структура Центра здоровья представлена на рисунке.

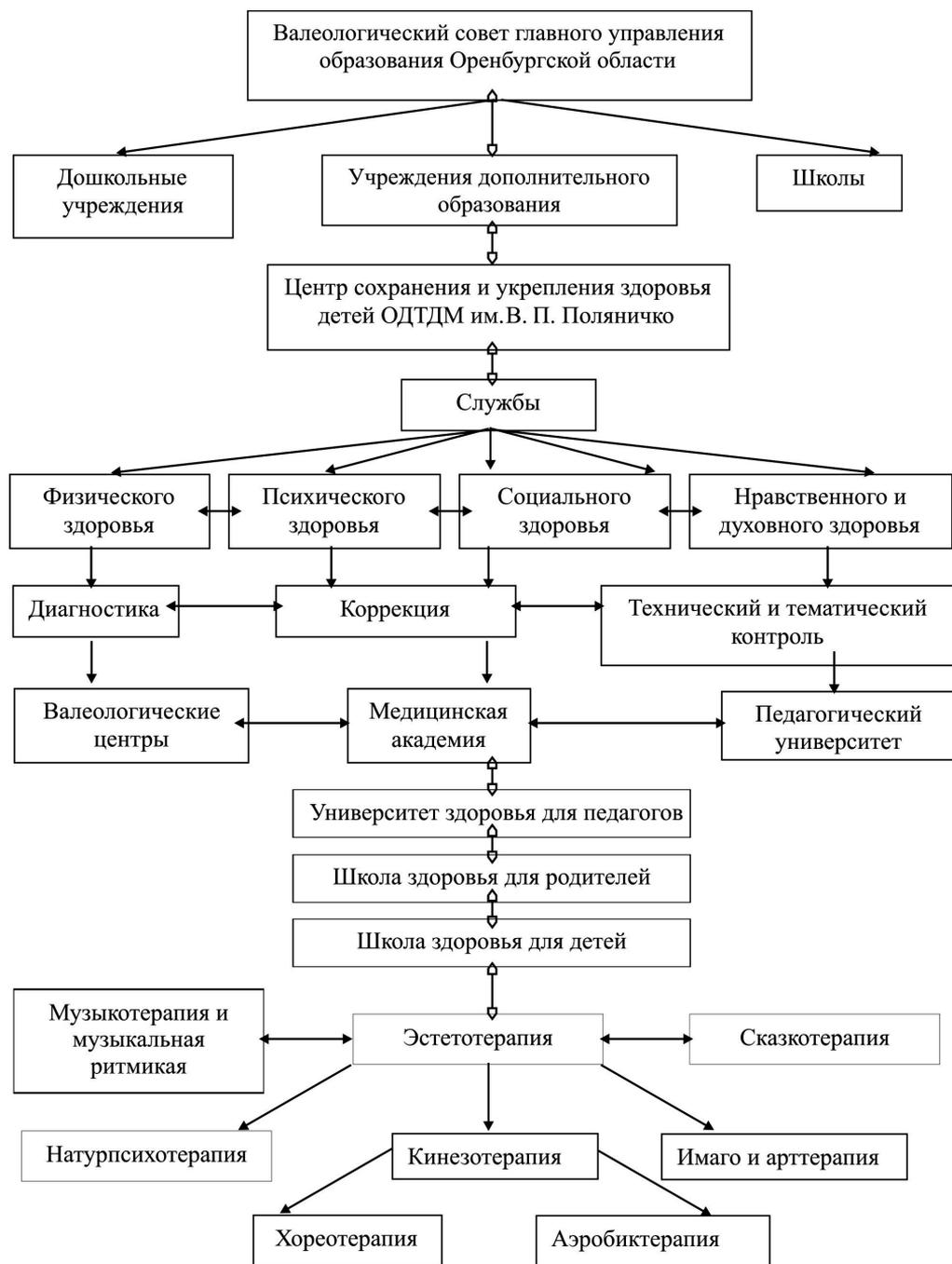
Основными направлениями деятельности Центра сохранения и укрепления здоровья детей являются: информационное; консультативное; исследовательское; проектировочное; оздоровительное; экспертное.

Целями Центра являются:

– содействие администрации и педагогическому коллективу учреждения дополнительного образования детей в создании условий, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического, социального и нравственного здоровья воспитанников;

– помощь педагогам и родителям в организации оздоровительной работы, направленной на формирование у детей школьного возраста мотивации здоровья и поведенческих навыков здорового образа жизни;

– представление всех возможностей дополнительного образования для формирования физически здорового, психически развитого, социально-адаптированного человека.



Структура Центра здоровья ОДТДМ им. В. П. Поляничко

Задачи Центра:

– формирование базы данных о состоянии здоровья, индивидуальных психофизиологических особенностях и резервных возможностях организма воспитанников;

- создание здоровьесберегающей воспитательной среды;
- диагностика уровня здоровья детей и условий для его сохранения;
- мониторинг здоровья детей в течение учебного года;
- диагностика отношения родителей и педагогов к собственному здоровью;
- изучение здоровьесберегающего обоснования дополнительных образовательных программ и их соответствия здоровьесберегающей педагогике;
- внедрение здоровьесберегающих технологий в педагогическую практику оздоровления детей.

Практика работы Центра здоровья, позволила выявить ряд специфических компонентов и дать развернутую характеристику его модели здоровьесберегающей деятельности, как по форме, так и по содержанию.

1. Выбор и решение учебных и воспитательных задач осуществляется с учетом возможностей детей, их физическими, психическими и нравственными особенностями, состоянием здоровья, содержанием педагогической и медицинской практики и приводится в соответствие с этими особенностями.

2. Образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей характеризуется двусторонностью: с одной стороны он обеспечивает освоение воспитанниками необходимых знаний, формирует умения, навыки практической деятельности, с другой – включает в себя комплекс специфических мер по сохранению физического, психического и социального здоровья детей.

Целостность образовательного процесса обусловлена тем, что он опирается на приоритет индивидуального подхода к ребенку, использование таких технологий, которые на первый план выдвигают самочувствие ребенка, его физическую и психическую переносимость нагрузок.

3. Построение учебно-воспитательного процесса основано на принципе природосообразности и проявляет себя как в логике деятельности каждого отдельного педагога (идти от специфики ребенка к специфике предмета), так и в управленческой деятельности (учет особенностей ритмической организации жизнедеятельности детей – установление порядка, режима с учетом их возраста; организация движения, приведение в соответствие подвижного и неподвижного образа жизни – занятия физкультурой, спортом, туризмом, играми, трудом; обеспечение стиля взаимоуважения, взаимопонимания детей и взрослых, как в процессе учения, так и отдыха; организация питания, витаминизация).

В деятельности Центра сохранения и укрепления здоровья использовались следующие формы и методы по воспитанию культуры здоровья воспитанников:

1. Методы формирования сознания:

- тематические беседы (их проведение и тематика предусматриваются при составлении плана воспитательной работы каждого творческого объединения учреждения дополнительного образования детей);
- диспуты, способствующие интеллектуальной и эмоциональной активности воспитанников;
- читательские конференции, которые помогают не только расширить кругозор, но и усвоить нормы и принципы нравственности;
- лекции как самостоятельная форма работы подростков, а для младших подростков - мини-лекции, продолжительность которых не более 10–15 минут.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения:

- педагогическое требование к выполнению норм поведения, правил по организации здорового образа жизни в виде просьб, совета, намек;
- приучение и упражнение содействуют формированию устойчивых способов поведения, привычек здорового образа жизни и отражают сознательные установки личности; регулярное участие в спортивных и оздоровительных мероприятиях формируют качества здоровой личности;
- воспитывающие ситуации применяются с целью формирования новых норм поведения по отношению к собственному здоровью;
- тренинги помогают изменить негативные внутренние установки воспитанников подросткового возраста (особенно в отношении наркотизации), пополнить их психологические знания, сформировать определенный опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям, к миру в целом;
- круглый стол, дискуссионный клуб – данные формы способствуют формированию четких позиций, оценочных суждений в отношении тех или иных представлений о здоровом образе жизни.

3. Методы стимулирования поведения и деятельности использовались при выработке умения детей правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию ими своих потребностей, пониманию смысла жизнедеятельности.

4. Метод игровых ситуаций позволяет легко, увлекательно усваивать на практике правила здорового образа жизни. Очень часто педагоги использовали игровые ситуации проблемно-поискового характера, при этом методы убеждения и упражнения максимально сближаются, взаимопроникают; создаётся атмосфера естественного «вхождения» в конкретную ситуацию определенного содержания.

5. Методы воздействия на эмоциональную сферу способствуют закреплению навыков в управлении эмоциями, что благоприятно сказывается на здоровье воспитанников. Использование метода внушения способствовало

переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний.

6. *Методы дилемм* использовались для определения ценностной ориентации воспитанников. Дилеммы всегда порождали спор среди подростков, где каждый приводит свои доказательства, а это дает им возможность в будущем найти правильный выход из затруднительных жизненных ситуаций.

7. *Метод проектов*. Исследовательские проекты (организация опроса среди своих сверстников для изучения наркогенной ситуации в школе, во дворе и т. д.); информационно – просветительские проекты (конференция по проблеме курения с предварительным анкетным опросом, выявляющим уровень информированности различных групп подростков об аспектах курения); творческих проектов (санитарные бюллетени о здоровом образе жизни). Воспитанники в ходе работы над проектами обучались навыкам сохранения здоровья, здорового образа жизни, учились правильно использовать собственные ресурсы здоровья, анализировать конкретные ситуации и выбирать способы поведения, адекватные этим ситуациям, использовать приобретенные знания для решения познавательных и практических задач.

Другим важнейшим педагогическим условием выступает инициирование рефлексии здоровьеориентированной деятельности, дающей возможность подростку выявлять актуальный смысл культуры здоровья. Сущность его заключается в том, что, воспитывая культуру здоровья у подростков с помощью приёмов рефлексии, воспитанник учится отражать, сознавать и осмысливать приоритеты здорового способа жизни, строить собственный стереотип культуры здоровья, двигательной активности, формировать определяющее отношение к физической культуре.

В рефлексивной позиции подростки восстанавливали шаг за шагом проделанную работу, становясь одновременно критиками своей деятельности, формулировали правила.

В экспериментальной работе инициирование рефлексии здоровьеориентированной деятельности подростков осуществлялось как механизм управления процессом воспитания культуры здоровья, для которого обычно применялась традиционная схема:

1. Идентификация информации: определение области знаний, из которой выбирается задача.

2. Абстракция информации: составление модели действия (второстепенные факторы отбрасываются).

3. Поиск решения задачи, ситуации (проблемы).

4. Оценка результата своей деятельности (достигнута ли поставленная цель, решена или не решена задача, удовлетворяет ли полученный результат), если да, то переходим к п. 6.

5. Обратная связь: накопление дополнительной информации по данной проблеме.

6. Перенос: считаем, что задача успешно решена, ее решение можно использовать для решения других задач; перенос сформировавшегося умения в другие ситуации.

Первостепенную важность в рефлексии приобретает механизм воображения, умение оперировать пространственными образами, способность наглядного представления различных ситуаций. Для развития воображения мы учили подростков мысленному эксперименту, когда человек конструирует какую-либо идеальную модель, а затем в мышлении «экспериментирует» с этими идеальными объектами, ставя их (мысленно) в разные ситуации и выводя соответствующие следствия. Теоретическое рассуждение в мысленном эксперименте строится в соответствии с методикой реального эксперимента. Вопрос «Что должно произойти, если ...» является тем рычагом, который переводит субъекта из реальной действительности в плоскость воображения, но «воображением, регулируемым знанием объективно существующих законов»

Обучение мысленному эксперименту включало в себя обучение нескольким приемам: планированию, моделированию, прогнозированию, проектированию.

В Центре здоровья проводятся специальные занятия в рамках комплексной программы «Культура здоровья»; происходит знакомство с причинами возникновения зависимости и последствиями употребления наркотиков; совершенствуются психологические качества, необходимые в повседневной жизни; внедряются новейшие формы и технологии работы с подростками и молодёжью по антинаркотическому воспитанию; активно пропагандируется трезвый и здоровый образ жизни; происходит формирование и адаптация у молодёжи убеждённой трезвеннической позиции; подростки вовлекаются в альтернативные виды организации досуга и социокультурной деятельности.

Реализация третьего педагогического условия предполагала организацию взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи, способствующего переходу воспитания культуры здоровья у подростков в процесс самовоспитания.

Взаимодействие семьи и учреждения дополнительного образования детей значительно обогащает здоровьеориентированную воспитательную среду, раскрывает потенциальные резервы целенаправленного воспитания подростка в том случае, если взаимодействие протекает в целесообразных формах, которые изменчивы, подвижны и зависят от содержательной стороны контактов между родителями и образовательным заведением. Актуальными формами взаимодействия с родителями являются:

1. Индивидуальные консультации (психологические, педагогические, медицинские, юридические), осуществляемые педагогом по необходимости с привлечением специалистов по возникшей проблеме. Подход должен быть таким: “Перед нами стоит общая проблема. Что мы можем предпринять для ее решения?”

2. Переписка с родителями (письменная форма информирования родителей об успехах их детей). Допускается: извещение родителей о предстоящей совместной деятельности в учреждении образования; поздравление с праздником открыткой, письмом, телеграммой; советы и пожелания по воспитанию учащихся;

3. Психолого-педагогическое просвещение (Дни открытых дверей, Народные Университеты, читательские конференции, родительские лектории).

4. Организация работы телефона доверия, по которому можно связаться с УДОД (педагогом) в определенные дни и получить консультацию по интересующему вопросу.

5. Проведение неформальных встреч родителей, подростков, педагогов (круглые столы, концерты).

6. Организация совместной деятельности (привлечение родителей к организации экскурсий, походов, праздников).

На современном этапе в работе с родителями важное значение имеет педагогический такт, требующего от педагога учета жизненного опыта родителей, их эмоционального состояния, тонкого неторопливого анализа мотивов поступка, чуткого, мягкого прикосновения к внутреннему миру подростков. Поэтому в индивидуальных беседах с родителями тактично обсуждаются проблемы, важные для конкретного человека и его семьи.

Нами были использованы специальные методики диагностики воспитанности культуры здоровья подростков в учреждении дополнительного образования детей: модифицированная программа Ю. Н. Вавилова «Проверь себя»; опросник для изучения сформированности компонентов культуры здоровья; тесты исследования тревожности (опросник Спилберга), диагностики состояния агрессии (опросник Басса-Дарки), развития уровня коммуникативности (тест-опросник В. Ряховского); анкета для исследования социального статуса и воспитательного потенциала семей.

Подтверждение эффективности работы по воспитанию культуры здоровья подростков проводилась путем сравнения результатов сформированности каждого критерия исследуемого процесса (мотивационно-ценностного, информационно-коммуникативного, здоровьетворческого) в контрольной и экспериментальной группах.

Динамика показателей воспитанности культуры здоровья подростков (в баллах)

Критерии	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начало эксп.	Конец экспер.	Начало эксп.	Конец экспер.
Мотивационно-ценностный	2,23	3,05	2,24	4,16
Информационно-коммуникативный	2,94	3,56	4,35	6,34
Здоровьесотворческий	2,34	2,9	2,39	4,43

В таблице представлена динамика сформированности культуры здоровья подростков по каждому критерию в опытных группах. Анализ таблицы показал, что наибольший прирост сформированности культуры здоровья в экспериментальной группе достигнут по здоровьесотворческому – 2,04 и информационно-коммуникативному – 1,99 критериям, что объясняется тем, что подростки, во-первых, осознали значимость оздоровительной деятельности, связанной с активным отношением к своему здоровью, пониманием личной ответственности за его состояние; во-вторых, поняли, что образ жизни и управление деятельностью зависит от них.

Таким образом, деятельность Центра сохранения и укрепления здоровья воспитанников учреждения дополнительного образования детей, вышеперечисленные формы и методы работы, придали практике воспитания культуры здоровья подрастающего поколения целостный характер тем, что здоровье выступает не только показателем, но и своеобразным координатором всех служб учреждения, позволяет более точно определиться в выборе технологий обучения и воспитания, конкретизирует как нормируемые (количественные), так и творческие (гибкое владение методиками в интересах отдельного ребенка) показатели.

Библиографический список

1. **Глебова, Е. И.** Здоровьесберегающая педагогика: истоки и перспективы развития [Текст] / Е. И. Глебова, Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005.
2. **Дегтярёв, Е. А.** Управление современной школой. Вып. 8: Педагогика здоровья [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. А. Дегтярёв, Ю. Н. Синицин. – Р. – н/Д.: Учитель, 2005.
3. **Дергунская, В. А.** Диагностика культуры здоровья дошкольников [Текст]: учебное пособие / В. А. Дергунская. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

4. **Дополнительное** образование как система современных технологий сохранения и укрепления здоровья детей [Текст]: учеб. пособие / под общ. ред. Н. В. Сократова. – М.: Сфера, 2005.

5. **Здоровьесберегающее** обучение и воспитание [Текст] / под науч. ред. В. А. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

6. **Педагогика** дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества [Текст] / под науч. ред. В. И. Андреева, А. И. Щетинской. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001.

7. **Рыжаков, М. В.** О возможности использования компетентностного подхода в реализации задач повышения качества образования [Текст]: материалы к заседанию Ученого совета ИОСО РАО / М. В. Рыжаков. – М., 2003.

УДК 159.923:159.924.24

А. В. Енин, Е. В. Лысенко

«ТВОРЧЕСКИ АКТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Понимание сущности творческой активности в значительной степени зависит от того содержания, которое вкладывается в понятие «активность». Несмотря на широкое использование понятия «активность» в категориальном аппарате философии, социологии, биологии, педагогики и других наук, его содержание остается слабо разработанным, допускающим различные интерпретации, многообразие оттенков и смыслов, а теоретический и методологический статус – недостаточно определившимся.

Развитие современных системных представлений об активности в различной степени определяется появлением кибернетики, теории информатизации, общей теории систем с такими ключевыми для них понятиями, как система, организация (самоорганизация), цель (целенаправленность), обратная связь и др.

Активность как характеристика взаимодействующих систем и явлений связана с их способностью к самодвижению, самоизменению и саморазвитию. Она не есть некая неизменная, заданная, всегда узнаваемая сущность, активность, постоянно изменяющая свои формы и уровни развития, есть условие развивающегося мира, его состояние.

По мнению В. А. Петровского [4, с. 47] в системной организации деятельности активность может занимать различное место:

1. Активность – динамическая «образующая» деятельности (она обеспечивает опредмечивание потребностей, целеобразование, присвоение «пси-

хологических орудий», формирование установок, становление психического образа и т. п.).

2. Активность – динамическая сторона деятельности (процесс осуществления деятельности и «внутрисистемные переходы» в ней).

3. Активность – момент расширенного воспроизводства деятельности (ее мотивов, целей, средств, психического образа, опосредствующего течение деятельности) и «скачка» к качественно иным формам деятельности.

Таким образом, активность можно определить как совокупность обусловленных индивидом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и видоизменение деятельности.

В педагогике активность раскрывается как важнейшая черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в интенсивной деятельности в труде, учении, творчестве и т. п.

Термин «социальная активность» используется для обозначения интенсивной деятельности людей в определенной системе общественных отношений и их способности к ее осуществлению. Будучи такой способностью, социальная активность существует, как сложное, системное, интегральное качество личности, выражая не какую-то отдельную черту людей, а всю совокупность черт их жизнедеятельности, являясь концентрированным выражением их главного качества социально-деятельной сущности. Субъектом социальной активности как интенсивной деятельности и носителем ее как такого качества могут выступать и отдельная личность, и те, или иные социальные группы, классы, общество.

Как качество людей социальная активность проявляется в их способности сознательно взаимодействовать с окружающей средой, целенаправленно осваивать эту среду, преобразовывать ее и обеспечивать на этой основе саморегулирование и самовоспроизведение, последовательное изменение, развитие и самих себя, и общества.

Сферой ее проявления могут быть самые различные виды деятельности. Соответственно этому она и будет проявляться как, мировоззренческая, познавательная (учебная, научная), трудовая, эстетическая и т. д. Эти виды «будут различными в зависимости от содержания деятельности, хотя основные признаки, такие как целенаправленность, инициатива, самостоятельность и др., присущи всем видам социально активной деятельности» [5, с. 48].

Как мы видим, категория «активности» и «деятельности» очень тесно связаны. Но тут есть, по крайней мере, два принципиальных момента.

1. Деятельность существует лишь как проявление активности личности, в соответствии с поставленными целями. Но, в отличие от социальной активности, деятельность не существует как качество личности, а является только проявлением человеческих качеств.

2. Социальная активность – это не всякая деятельность. Это – мера интенсивности деятельности. Социальная активность предлагает наличие инициативы, решительности, самостоятельности, самостоятельности.

Итак, социальная активность – это интенсивная деятельность людей включенных в систему отношений и способных к их преобразованию и преобразованию окружающей действительности в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями.

Классифицировать «социальную активность», как базовое понятие исследования, мы можем по следующим основаниям:

1. Субъект социальной активности – личность, группа людей, коллектив, нация, общество.

2. Сфера деятельности, в которой проявляется социальная активность – познавательная, трудовая, мировоззренческая, эстетическая и др.

3. Уровень творчества, проявляемый в социальной активности может быть непродуктивным и творческим (творческая активность), который в свою очередь, тоже имеет свои градации.

Прежде чем перейти к характеристике понятия «творческая активность», определим понятие «творчество», как базовый компонент нашего исследования.

Сущность понятия «творчество» рассматривается в философской и психолого-педагогической литературе как минимум в двух аспектах: широко (творчество как атрибут материи, творчество как вид развития, творчество природы и т. п.) и узко (творчество как высшая форма или комплексная характеристика деятельности, как атрибут общественной жизни и (или) жизни человека, творчество как психический акт и т. п.)

Многообразие существующих определений и характеристик (по данным В. Н. Николко [3, с. 14] можно выделить более 100 определений творчества, а число его характеристик превышает тысячу) косвенно подтверждает всеобщность данного феномена для некоторого исторического уровня развития материи. В этой связи узкодеятельностные определения творчества как «деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с общественными и личностными потребностями на основе объективных законов действительности» [2, с. 9], или «процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности» [6, с. 474] нельзя рассматривать как достаточные. Данное утверждение становится все более справедливым на фоне последних достижений естествознания (например, разработка теории нелинейных процессов); философии (например, активное становление синергетики как самостоятельного направления в философии, рассматривающее все сущее как саморазвивающиеся системы с присущим им стохастическим, метаморфозным процессом развития); психологии (например, теория неадаптивной активности, разработка проблем интуиции, бессознательного, сверхсознания и т. п.); педагогики (например, «театрально-игровая

педагогика», «педагогика социального бизнеса», «манипулятивная педагогика» и др.). Если в конце XX в. в центре внимания науки находились прежде всего чисто деятельностные характеристики творческого процесса (связь с целеполаганием создания нового, ориентир на продукт творчества), то в последнее время на передний план выходят проблемы творчества как феномена человеческого существования и культуры.

Как отмечает Г. С. Батищев, творчество отличается от деятельности тем, что оно может именно то, чего деятельность принципиально не может, ибо она есть прогрессивное сдвигание порогов распределчиваемости, ограничивающих деятельность и замыкающих ее в ее собственной сфере. Творчество также есть и деяние, но прежде чем стать деянием и для того чтобы стать им, творчество сначала должно быть особенного рода поддеятельностным отношением субъекта к миру и к самому себе, отношением ко всему сущему, как могущему быть иным. Предвосхищающее творчество креативное отношение есть, таким образом, отношение субъекта к миру и самому себе как полному проблем и загадок [1]. Очевидно, что для современной науки абсолютной значимостью обладает такое творчество, которое направлено на обогащение, развитие человека, на раскрытие его универсальных возможностей.

Таким образом, определяя феномен творчества, необходимо учитывать внутреннее преобразование, преображение человека, совокупность его внутренних состояний. Современная философия и психология приходят к выводу, что и в тех случаях, когда нет творчества внешнего, возможным является наличие творчества внутреннего – состояния интенсивного переживания, подъема, активная работа фантазии, воображения, работа мышления в режиме поиска, стохастического скачка и т. п.

Итак, творчество есть – фундаментальная потребность и функция жизни, интеграция разнообразия поведения, эволюционное и функциональное созидание, актуализация изменчивости системы по отношению к будущему, процесс обновления, генерация новообразований.

Творческая личность или человек творящий – одна из наиболее сложных проблем философского, психологического и педагогического изучения, что определяется в первую очередь, многоуровневой и субординированной структурой творческой личности, включающей как минимум, три составляющих: определенным уровнем развитие и сформированные мировоззрение, установки, мышление, воля, знания и т. п.; творческий потенциал; определенную степень активности (творческая активность).

В социально-историческом аспекте динамическим условием реализации общественно-значимого творчества, одним из источников развития материальной и духовной культуры выступает творческая активность личности.

Творческая активность включена в различные виды деятельности, способы жизнеосуществления, формы поведения, при чем в целостной структуре активности она представляет как бы «верхний слой», базируясь на

физиологической, физической и психической активности индивида. В свою очередь творческая активность включает в свою структуру все типы активности, выражающие характер взаимодействия с объектами. Это и поисковая активность, направленная на обнаружение способов преобразования, репродуктивная активность (перекомбинированию элементов реальности всегда предшествует их воспроизведение), и деструкция как вид активности, связанный с аналитическим этапом творчества, и собственно преобразующе-продуктивная активность.

Обобщая вышесказанное, мы можем дать описание структуры творческой активности, которая включает в себя несколько компонентов.

1. Компоненты, характеризующие общую направленность творческой активности. Они выражают цели и мотивы активности, характеризующие отношения личности к объективно встающим перед ней задачам, являются ведущими и определяющими в структуре творческой активности как форме жизнедеятельности. Сюда входят:

а) знания на уровне идеи, мировоззрения. Знания человека – есть адекватное отражение в его сознании действительности в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания человека, как и его мышление, являются формой функционирования сознания личности.

б) мотивы творческой активности. Ими обозначаются различные явления и состояния, вызывающие активность субъекта.

2. Компоненты, характеризующие предметно-операционную сторону творческой активности и собственно преобразующе-продуктивную активность. Эта группа включает в себя практические знания личности о тех или иных предметах и явлениях действительности и соответствующие им умения, навыки, опыт.

3. Компоненты, характеризующие специфику творческой активности и меру ее выраженности. Сюда относятся: поисковая направленность, инициативность личности, самостоятельность, настойчивость, склонность к аналитичности движения последовательных этапов творчества и др. Уровень сформированности этой группы творческой активности предопределяет степень ее выраженности, которая проявляется в темпах деятельности личности, в напряжении духовных и физических сил, в творческом подходе к выбору решения объективно значимых для него, для общества задач.

Выделенные нами группы компонентов творческой активности органически взаимосвязаны. Это проявляется в том, что недостаточно развитый какой-либо компонент из этой группы влияет на характеристику другого и неизбежно снижает общий уровень ее проявления.

Обобщая характеристику понятия «творческая активность», подчеркнем, что, как и любая другая форма активности (познавательная, общественная, волевая, репродуктивная и т. п.) творческая активность есть способ существования личности, ее свойство (качество или способность в различной

трактовке авторов), которое проявляется в жизнедеятельности (личность есть субъект жизнедеятельности), предметной деятельности (личность есть субъект предметной деятельности), общении (личность есть субъект общения), самосознании (личность есть субъект самосознания).

На структуре творческой активности, ее видах отражаются и уровни духовного и физического развития личности, уровни развития мотивационно-потребностной сферы, практические знания, умения, навыки.

Учитывая вышесказанное, мы можем принять за основу следующую трактовку выделенных базовых понятий:

Творческая активность – продуктивная деятельность, форма активности личности или коллектива, максимально сориентированная на преобразование «внешних» по отношению к ним условий, направленных на создание системы воспитания и обеспечивающих оптимальное сочетание процессов взаимопреобразования, развития как самой системы, так и воспитательной среды.

Творчески активная личность – результат воспитательного процесса, субъектом которого является целостная личность воспитанника, ориентированная на использование механизма творческого саморазвития этой личности, ее «внутреннее» развитие.

Под **воспитанием творчески активной личности** подразумевается процесс совместного целенаправленного взаимодействия педагога и самой личности, в основе которого – побуждение воспитанников к выбору и использованию способов, форм, состояний собственной активности, наиболее адекватно обеспечивающих социальное, творческое развитие личности, ее потребности в самореализации.

Завершая характеристику «творческой активности» необходимо сказать еще об одних важных обобщающих свойствах этого понятия.

Понятие «творческая активность» встречается в педагогической и психологической литературе очень часто. Оно рассматривается и как метод развития творчества личности, и фактор, влияющий на ее (личности) реализацию, и как компонент самого творчества, а так же как способ действия, механизм функционирования социальной системы и многое другое.

Т. е. творческая активность является предметом исследования различных научных направлений, а сам термин, свободно интерпретируемый автором, несет в себе разнообразную смысловую и практическую нагрузку, в зависимости от его (автора) теоретических позиций и идеальных предпочтений.

В этом, собственно и состоит феноменальность и всеобщность творческой активности. Элементы ее присутствуют в самых разнообразных трудах, посвященных проблемам развития и становления личности («деловое общение и менеджмент в ученическом самоуправлении», «программа «Лидер» и методы ее реализации», педагогический менеджмент», «ступени акмеологического роста» и т. п.), но стоит заметить, что при всей схожести разра-

батываемых тем (все они, так или иначе, направлены на более эффективную реализацию ребенка) у них есть принципиальные различия в назначении и использовании термина «творческая активность». При более глубоком изучении работ становится очевидным признание авторами по крайней мере двух аспектов этого термина: «творческой активности», как таковой, общей и «творческой активности», как составляющего компонента (или даже базового) вышеперечисленных особенностей (способов) саморазвития личности.

В конечном итоге, говоря о воспитании качеств, например, «делового человека», авторы ставят в один ряд с творческой активностью другие самые разнообразные характеристики: умение работать в коллективе, с коллективом, ставить цель, быть критичным, работоспособным, быть аналитиком или генератором идей и т. д. Т. е. творческая активность в «деловом менеджменте» тоже рассматривается как элемент некой системы.

Поэтому, говоря об использовании авторами разнообразных исследований понятия «творческая активность», мы можем выделить по крайней мере два аспекта:

1. Авторы упоминают о творческой активности как всеобщем, базовом понятии, порождающем разнообразные процессы становления и развития личности: акмеологические, воспитательные, творческие, деловые и т. д.

2. Авторы признают феноменальность творческой активности и используют этот термин как элемент, способствующий созданию и функционированию теории, системы, структуры и т. п., ориентируясь и руководствуясь специфичностью творческой активности и авторским заказом исполнителя.

Понятие «творческая активность» – бесплюсное образование. А вот продукт использования «творческой активности» (будь то программа «Лидер», «деловой менеджмент», «воспитание конкурентоспособности» и т. д.) обязательно будет плюсным, так как реализация творческой активности идет в двух направлениях социализации: через положительную и отрицательную область мотивации. Как, собственно, и само развитие человека, преодолевающего стадии разрушения и создания, света и тени, добра и зла.

Научиться применять «механизм творческой активности» к воспитанию личности, способной на основе собственных позитивных и негативных приобретений успешно входить в жизнь и нести в себе положительную мотивацию действий для себя, окружения, общества – одна из главных задач современной педагогики.

Библиографический список

1. **Батищев, Г. С.** Неисчерпанные возможности и границы применения категории личности [Текст] / Г. С. Батищев // Деятельность: Теория. Методология. Проблемы. – М., 1990. – С. 21–34.

2. **Ковров, В. В.** Самореализация подростка в общественном объединении [Текст]: Автореф. дисс. канд. пед. наук / В. В. Ковров. – М., 1996. – 16 с.

3. **Николко, В. Н.** Творчество как новационный процесс (философско-онтологический анализ) [Текст] / В. Н. Николко. – Симферополь: Таврия, 1990. – 190 с.
4. **Петровский, В. А.** Психология неадаптивной активности [Текст] / В. А. Петровский. – М.: Российский открытый университет, 1992. – 224 с.
5. **Сокольников, Ю. П.** Научная концепция целевой исследовательской программы «Формирование социальной активности личности в младшем школьном возрасте» [Текст] / Ю. П. Сокольников. – М., 1984. – С. 3–18.
6. **Теплов, М. Б.** Избранные труды [Текст] / М. Б. Теплов. – Т. 1–2. – М., 1985.

УДК 34.08

Т. В. Панкова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Состояние образования во всем мире сегодня сложно и противоречиво. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства – информационного общества – выдвинули информацию и знание на передний план социального и экономического развития. Информация в нем является главным экономическим ресурсом, а информационный сектор выходит на первое место по темпам развития, по числу занятых, по доле капиталовложений, по доле во ВВП.

Эти процессы предполагают наличие развитой инфраструктуры, обеспечивающей создание достаточных информационных ресурсов, в первую очередь в науке и системе образования, мировые тенденции которого неразрывно связаны с техническим прогрессом в области информатизации.

Мировой опыт показывает значимость информатизации образования, обязательного условия создания интеллектуальной базы «информационного общества», необходимость системного подхода к решению данной проблемы.

Возможности широкого применения информационных технологий в сфере образования вызывают повышенный интерес в педагогической науке. Различные дидактические проблемы компьютеризации и информатизации обучения в нашей стране нашли отражение в работах А. П. Ершова [2], А. А. Кузнецова [3]; методические – Б. С. Гершунского [1], Е. И. Машбица [7], Н. Ф. Талызиной [10] и др. В работах названных подчеркивается важность и необходимость применения компьютерной техники в процессе обучения, рассматриваются тенденции информатизации

образования, которые определяются в основном в контексте модернизации общего образования в целом. В их числе Д. Е. Прокудин, Е. К. Хенер, А. П. Шестаков, И. В. Роберт, А. И. Федоров и др.

А. И. Федоров, рассматривая процесс информатизации в контексте современных тенденций развития высшего образования, отмечает такие направления как: интегративность современного профессионального образования, сложность и нелинейность образовательных процессов, повышение роли коммуникационных процессов, диалогичность современной культуры и образования, актуализация уникальности личности человека [8, с. 136].

По мнению Д. Е. Прокудина, к основным тенденциям информатизации образования следует отнести: развитие и широкое распространение дистанционного образования; использование современных средств информатики, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации; оснащение образовательных учреждений современными средствами информатики и использование их в качестве нового педагогического инструмента; развитие и все более широкое распространение дистанционного образования; пересмотр и радикальное изменение содержания образования на всех его уровнях.

По мнению Е. К. Хенер, А. П. Шестакова в последние 10–15 лет ведущими тенденциями информатизации образования являлись следующие: формирование системы непрерывного образования, создание единого информационного образовательного пространства, активное внедрение новых средств и методов обучения, синтез средств и методов традиционного и компьютерного образования, создание системы опережающего образования.

Эти тенденции информатизации образования, по мнению авторов, являлись ведущими направлениями развития российского образования. Однако процесс информатизации сферы образования не может рассматриваться лишь как инструментально-технологическая или как проблема насыщения образовательного процесса средствами информатики и создания на их основе педагогических инструментов. Сегодня необходимо ставить его рассматривать на фоне изменения целей образования, в свете общих тенденций его развития.

Так, благодаря *оснащению образовательных учреждений современными средствами информационных и телекоммуникационных технологий и использованию их в качестве нового педагогического инструмента, позволяющего существенным образом повысить эффективность образовательного процесса* педагоги приобрели новые средства и организационные формы учебной работы, которые в дальнейшем стали использоваться повсеместно и способны поддерживать практически все стадии образовательного процесса. Применение новых информационных технологий позволяет

получить новое качество образовательного процесса при меньших затратах сил и времени как преподавателей, так и студентов.

Информатизация всех сторон общественной жизни, стремительный рост количества персональных компьютеров и совершенствование их технических характеристик заставляют искать новые ответы на основные вопросы педагогической практики: зачем, чему, как и кого учить, т. е. актуализируются проблемы целей, содержания, методов и объектов обучения.

На каждом этапе обучения целесообразно определить возможность использования компьютера, те недостающие функции, которым следует его «обучить» и сформулировать задачи, которые ставятся перед студентом.

В традиционном обучении единственным этапом, на котором возможны упорядочение знаний и умений, осознание структурных связей внутри изучаемой дисциплины и межпредметных связей, овладение научной методологией, является подготовка к экзамену. Однако практика показывает, что такой подготовки явно недостаточно.

Понятно, что для обучения пригодны лишь «рабочие» компьютеры. Их программное обеспечение должно содержать программы, которые способны удовлетворить потребностям весьма широкого круга пользователей – учащихся, преподавателей, инженеров и исследователей. Важно только, чтобы эти программы не нарушали единство информационной среды, внедряя в нее электронные документы в секретных форматах.

Использование современных средств информационных и телекоммуникационных технологий, баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и студентов к научной и учебно-методической информации, как в своей стране, так и в других странах мирового сообщества позволило решить проблему обеспечения студентов и преподавателей научной и учебно-методической информацией. Спрос на такую информацию в сфере образования устойчиво возрастает, что вынуждает преподавателей и студентов вузов все чаще обращаться для поиска нужных им сведений в публичные библиотеки, прибегать к услугам автоматизированных информационных систем, к информационным ресурсам Интернета.

Удаленный доступ к отечественным и зарубежным информационным ресурсам неизмеримо расширяет возможности образовательных учреждений вне зависимости от того, в каком регионе они находятся, а информационные системы и базы данных необходимы для эффективного проведения учебного процесса. В последние годы особое внимание уделяется развитию таких новейших технологий как системы сетевых видеоконференций, интернет-технологии нового поколения, электронные библиотеки. Использование возможностей сети Интернет, континентальной спутниковой телевизионно-компьютерной сети «ТВ-информ» решает проблему тиражирования и

доставки в учебные организации различного рода пособий, учебников и программных продуктов учебного назначения.

Развитие и все более широкое распространение опережающего обучения, позволяющего существенным образом расширить масштабы и глубину использования информационно-образовательного пространства приводит к выводу, что современный педагог должен быть подготовлен к применению всего спектра информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, и в качестве средств обучения, и как средства организации своей деятельности. При этом, обучение применению этих средств должно носить опережающий характер – специалист был готов к использованию современных информационных технологий, которые получают распространение в ближайшем будущем.

Высшее образование уже сегодня является элементом системы непрерывного образования. Каждое звено этой системы «работает» на вышестоящий блок культурно-образовательной пирамиды и на будущее нашего общества. Поэтому образовательная деятельность на каждом этапе должна носить опережающий характер, что позволяет преодолеть присущую системе образования инерционность, учесть назревающие тенденции в материальной и социальной среде, предвидеть изменения в различных отраслях науки, производства, культуры, техники, подготовить к ним выпускника.

Данная система обучения призвана решать следующие задачи: формирование у студентов нового, глобального типа сознаний, представлений об основных закономерностях развития природы и общества и об особой роли информации и информационных процессов в проявлении этих закономерностей в различных сферах окружающего мира, изучение закономерностей становления нового информационного общества и т. д. [5].

Решение этих глобальных задач возлагается на преподавателя – основного носителя новых образовательных концепций и нового содержания образования. Этим и объясняется актуальность проблемы формирования такого профессионального качества педагога высшей школы как информационно-коммуникационная компетентность.

Имеющийся в настоящее время отечественный и зарубежный опыт информатизации среды образования убедительно свидетельствует о том, что она позволяет существенным образом повысить эффективность образовательного процесса, создает предпосылки для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию учебного процесса, реализацию инновационных идей образовательного процесса.

Наилучшие результаты удается получить в тех образовательных учреждениях, где применяется комплексный подход к проблеме информатизации, а сам процесс распространяется на все стадии подготовки и реализации педагогического процесса.

Анализ тенденции информатизации образования, показывает, что они определяют основные направления в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие этой новой системы от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Учитывая выше сказанное следует отметить, что информатизация образования представляет собой длительный процесс, который связан не только с развитием необходимой материально-технической базы, но и подготовкой педагогических кадров нового поколения и формирования принципиально новой культуры педагогического труда.

Организация процесса информатизации образования в интересах эффективного развития общества представляет сложнейшую проблему, для решения которой необходимы поддержка как со стороны государства, так и местных органов власти, постоянное совершенствование системы подготовки будущих педагогов, а так же взаимодействие специалистов образования и науки.

Поэтому на наш взгляд рассмотренные ранее тенденции информатизации образования следует дополнить следующими: формирование единой государственной информационной системы управления и мониторинга, аккредитации, аттестации и оценки знаний; создание инфраструктуры научно-методического обеспечения и сервисной службы на базе ресурсных центров, создание электронных учебных материалов и средств поддержки учебного процесса.

Формирование единой государственной информационной системы управления и мониторинга определяется тем, что уровень организации управления любой социальной системой, системой образования в том числе, в значительной степени определяется эффективностью информационных процессов, протекающих внутри этой системы. Поэтому создание системы мониторинга в сфере образования, основанной на современных подходах к образовательной статистике и показателях качества образования, является главным условием дальнейшего развития. Мониторинг позволяет установить обратную связь между системой управления и образовательными учреждениями как объектами управления. Обратная связь возможна при наличии четко обозначенного перечня необходимой и достаточной информации для разработки управленческих решений, а также механизмов оперативного сбора, обработки, хранения и распространения этой информации.

Одной из проблем мониторинга в сфере образования в настоящее время является недостаточная информационная обеспеченность, что объясняется отсутствием единой информационной системы образования, охватывающей

все стороны жизни образовательных учреждений и органов управления образованием региона, а также несоответствием структуры и формы представления информации целям управления.

Различия в организации образовательных учреждений, их материальной оснащенности, уровне развития и использования собственных информационных систем и уровне подготовки кадров требуют реализации программного обеспечения, которое могло бы гибко конфигурироваться в зависимости от возможностей и потребностей каждого отдельного образовательного учреждения.

Интеграция информационных систем различных уровней в единую систему, обеспечивающую решение задач комплексного мониторинга образования, возможна только на основе централизованного ведения базы нормативно-справочной информации, классификаторов, что обеспечивается использованием централизованного хранилища данных, управляемого специалистами департамента образования.

Формирование инфраструктуры научно-методического обеспечения и сервисной службы и сервисной службы на базе ресурсных центров, организация эффективного функционирования сервисной службы создает уникальные возможности для информационного обеспечения управления образовательным процессом. Это фонд распределенной электронной библиотеки, где находятся все ресурсы, предназначенные для использования в учебном процессе учебных заведений, независимо от типов, форматов, средств реализации каждого отдельного ресурса. К этой категории ресурсов относятся автоматизированные лабораторные комплексы на базе уникального оборудования отдельных учебных заведений, оснащенные средствами автоматизации удаленного доступа через сеть.

Это и каталоги учебно-методических ресурсов, предлагаемых учебными заведениями для реализации. Фактически создается электронный магазин, в котором любое учебное заведение может предлагать свою продукцию - книги, программы, CD-ROM и прочее.

Следовательно, возникает возможность широкого информирования системы образования о различных разработках, независимо от места их выполнения и появляется механизм распространения результатов разработок выполненных в любом учебном заведении.

В отдельную тенденцию следует отнести *создание электронных учебных материалов и средств поддержки учебного процесса*, вызванное необходимостью формирования высококачественной и высокотехнологичной информационно-образовательной среды. Ее создание и развитие представляет технически наиболее сложную и дорогостоящую задачу. Но именно она позволяет системе образования коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к образовательной информационной технологии в широком смысле этого слова и осуществить прорыв к открытой

образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества.

В составе электронных библиотек, создающихся в рамках настоящей программы, должны быть сформированы тематические базы обучающих, справочных, иллюстративных, каталогизированных данных и документов для обеспечения адресного поиска и свободного доступа через глобальные сети.

Принципы организации электронной библиотеки должны обеспечить возможность накопления, хранения и предоставления различных ресурсов – от текстовых, до мультимедийных, а также моделирующих программ, функционирующих в различных программных средах. Инструментальный программно-технический комплекс должен сопровождаться прикладным программно-методическим обеспечением. Это особенно важно в первый год развертывания работ по программе, в первую очередь, для сельских школ, оторванных от культурной и информационной среды больших городов.

Для организации разработки, производства и тиражирования программно-методических и учебно-технических комплексов требуется создание системы сертификации, тестирования и экспертизы электронных учебных материалов и учебно-лабораторного оборудования. Создание электронных учебных материалов с использованием самых современных технологий предполагает объединения усилий высокопрофессиональных, специально подготовленных специалистов – ученых-педагогов, учителей, программистов, дизайнеров, сценаристов, психологов и др. Поэтому задача создания электронных учебных материалов требует поиска новых форм организации такой работы.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что наблюдаемые тенденции информатизации образования в начале третьего тысячелетия привели к изменению социального заказа на компетентность будущих специалистов любой сферы деятельности, в первую очередь образования. Сегодня востребован педагог, обладающий высоким уровнем информационно-коммуникационной компетентности.

Библиографический список

1. **Гершунский, Б. С.** Прогностический подход к компьютеризации [Текст] / Б. С. Гершунский. // Сов. Педагогика – 1986. – № 7 – С. 43–48
2. **Ершов, А. П.** Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы) [Текст] / А. П. Ершов, Г. А. Звенигородский, Ю. А. Первин. // Информатика и образование. – 1995. – № 1. – С. 3–10.
3. **Кузнецов, А. А.** Овладение компьютерной грамотностью в процессе технического творчества [Текст] / А. А. Кузнецов, М. А. Галагузова, Б. М. Игошев. // Сов. педагогика, – 1986. – № 2. – С. 29–32.

4. **Мащбиц, Е. И.** Психолого – педагогические аспекты компьютеризации [Текст] / Е. И. Мащбиц // Вестник Высшей школы. – 1986. – № 4. – С. 22–28
5. **Оробинский, А. М.** Основы информационно-педагогической компетентности преподавателя вуза. <http://rspu.edu.ru>.
6. **Отставнов, М.** Почем свобода для государства? [Текст] / М. Отставнов. // Компьютерра. – 2003. – № 3 (478). – 21 с.
7. **Талызина, Н. Ф.** Внедрению компьютеров в учебный процесс – научную основу [Текст] / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 34–38.
8. **Федоров, А. И.** Информационные технологии в образовании: теоретико – методологические и социокультурные аспекты [Текст]: Монография. / А. И. Федоров. – Челябинск: УралГАФК, ЧГНОЦ УрО РАО, 2004. – 224 с.

УДК 378.147

С. В. Рябинова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Глубокие перемены, происходящие в социально-экономической сфере, определяют изменения в отечественной системе образования. Сегодня обществу нужны высококвалифицированные специалисты, профессионалы, которые обладали бы необходимой компетенцией, способностью к самоорганизации, ответственностью и профессиональной надежностью. В последнее время возрос спрос на специалистов в области декоративно-прикладного искусства. В связи с этим модернизация высшего образования направлена на введение новых специальностей, одна из которых «Художник ДПИ».

Перед художественным образованием стоит задача подготовить такого специалиста, который бы не только имел знания по теории и истории искусств, не только владел умениями и навыками изображения действительности, но и глубоко понимал, чувствовал сущность творчества. В подготовке художника ДПИ к творческой деятельности большое значение имеет формирование представлений о художественном образе, об особенностях декоративного творчества, профессиональной компетентности, осознанного отношения к закономерностям творческой деятельности в искусстве.

В этой ситуации особую актуальность приобретает проблема профессионального становления будущего художника ДПИ. Профессиональное становление личности рассматривали в своих трудах такие ученые как Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Митина, Н. Я. Сайгушев,

В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков и др. Отдельные вопросы профессионального становления специалистов в области декоративно-прикладного искусства рассматривались в науке относительно профессии учителя ИЗО и ДПИ. Вопросы профессиональной направленности отражены в работах М. В. Соколова, В. В. Фокина, П. Э. Хрипунова; различные аспекты творческой самореализации – в работах О. С. Базылева, О. В. Вандышевой, Б. Л. Каган-Розенцвейг; вопросы развития творческого потенциала и творческих способностей раскрыты в трудах Р. А. Гильман, И. В. Лапчинской и др. Все эти работы имеют важное теоретическое и практическое значение. Проблема, заключающаяся в разработке путей, условий, способов успешного профессионального становления будущего художника ДПИ не получила в педагогической литературе достаточного теоретического обоснования и эффективного практического осуществления.

Видный исследователь профессионального становления личности Э. Ф. Зеер, вывел несоответствие в системе профессиональной подготовки студентов вузов, а именно противоречие между целью обучения и результатами профессиональной подготовки. Цель обучения – освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, результат подготовки – освоение профессиональной деятельности [1, с. 50–51]. Ученый видит разрешение данного противоречия в изменении деятельности обучаемых с учетом ее становления, поскольку реализация развивающейся *профессионально ориентированной* деятельности обуславливает выбор адекватных технологий обучения.

Конечной целью современного профессионального обучения в вузе является формирование личности специалиста, обладающего определенным уровнем профессионального сознания. Мы согласны с М. О. Суриной и А. А. Суриным, которые считают, что «вузовская подготовка как высшая степень профессионального обучения должна быть направлена на овладение студентами методами профессиональной деятельности, позволяющими формировать определенные способы специализированного мышления. Для этого необходима перестройка обыденного мышления студентов, начиная с первых стадий обучения. Начало такой перестройки должно быть связано не с изложением и накоплением определенного объема информации, а с постановкой и решением профессиональными методами деятельности» [5, с. 263–264].

В связи с этим актуальным на сегодняшний день является адаптация учебных программ и методов обучения к определенной профессиональной деятельности. В этой связи предполагается поиск и внедрение в учебный процесс новых критериев в целях и задачах обучения, новых принципов и новых методик преподавания конкретного предмета.

Живопись, наряду с рисунком и композицией, является одной из базовых дисциплин в системе подготовки художников ДПИ. Курс живописи

направлен на комплексное изучение цвета, его эмоционально-образного воздействия и смысловой содержательности. Разрабатывая основы методики преподавания живописи для разных направлений, следует исходить из того, что нецелесообразно по одинаковой программе обучать живописи студентов разных художественных специальностей. На это указывают государственные стандарты, а также опыт ведущих учебных заведений, готовящих специалистов декоративно-прикладного искусства, например, МВХПУ (б. Строгановское), ЛВХПУ им. Мухиной [2; 3]. Кроме этого одной из основных задач методики обучения живописи для будущих художников ДПИ является определение различных особенностей и свойств декоративности как особого способа художественно-образного мышления. Это связано со спецификой профессиональной деятельности, которая заключается в преобразовании объективной реальности в условно-плоскостные изображения. Следовательно, необходимо сформировать у будущих художников ДПИ плоскостно-орнаментальное видение природы, чтобы научиться претворять богатейшие впечатления от окружающей действительности в произведения декоративно-прикладного искусства.

Исходя из вышеизложенного, мы определяем *профессиональное становление будущих художников декоративно-прикладного искусства как динамический процесс развития и саморазвития личности при освоении декоративной деятельности. В результате данного процесса обогащается профессиональная направленность, формируется опыт и профессиональная компетентность, развиваются профессионально важные качества.*

Рассмотрим структуру профессионального становления будущих художников ДПИ (рис. 1).

Профессиональная направленность является своеобразной «энергетической» составляющей профессионального становления. Основу профессионального становления будущего художника ДПИ, находящую непосредственное выражение в профессионально-художественной направленности, составляет специфическая система мотивов. В нашем исследовании мы выделяем широкие социальные мотивы, которые выражаются в осознанности значимости декоративной деятельности, интересе к ней, а также профессиональные ценности художника. Профессиональная направленность характеризуется мотивами предпочтения профессии художника ДПИ другим профессиям.



Рис. 1. Структура профессионального становления будущих художников ДПИ.

Неотъемлемой частью профессионального становления является совершенствование профессиональной компетентности. Э. Ф. Зеер выделяет основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности - обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм [1, с. 54]. Профессиональная компетентность будущих художников ДПИ на занятиях живописи должна включать в себя знания, умения и навыки в области: 1) создания художественного образа; 2) специфического языка декоративного искусства.

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств. Профессиональные важные качества многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств. При выявлении профессионально важных качеств будущих художников ДПИ мы остановились на развитом художественно-образном мышлении и продуктивном воображении, а также трудолюбии.

Профессиональное становление – это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни, поэтому в этом процессе можно выделить стадии.

Нами выделены и даны характеристики трем стадиям профессионального становления будущего художника ДПИ, при этом главный акцент сделан на стадии профессиональной подготовки на занятиях живописи, которая делится на три этапа.

1 стадия – оптация (довузовская подготовка).

Работа на подготовительных курсах позволяет заложить основные знания, умения и навыки изобразительной грамоты. Связь с художественными учреждениями региона (ДХШ, училища, художественные студии и школы искусств) позволяет последить довузовскую подготовку будущих абитуриентов.

2 стадия – профессиональная подготовка.

1 этап – адаптационный – 1 курс. На этом этапе корректируются знания и умения изобразительной грамоты студентов, в соответствии с требованиями конкретного вуза, а также происходит обогащение новыми знаниями в области основ цветоведения и колорита в живописи. Доминанта на работу с изобразительными средствами живописи.

2 этап – базовый – 2–3 курсы. Это основной этап, на котором закладываются основы специфики декоративной живописи. Доминанта на работу с выразительными средствами создания декоративного художественного образа. Ведущим жанром на 1–2 этапах является натюрморт. Его простота и доступность позволяет решать весь комплекс учебно-творческих задач. Именно на натюрморте студенты изучают основы теории живописи и цветоведения, выразительные возможности акварели и гуаши. Кроме овладения профессиональными навыками натюрморт предоставляет студентам большие возможности для творчества.

3 этап – закрепляющий – 4–5 курсы. На этом этапе студенты решают те же учебно-творческие задачи, но уже в портретном жанре. Задания всех этапов выстроены с учетом их усложнения, некоторые темы повторяются, но рассматриваются с новой точки зрения. Это способствует обогащению представлений студентов, а также закреплению полученных ранее знаний, умений и навыков.

3 стадия – профессиональная адаптация (послевузовская подготовка).

Связь с выпускниками позволяет последить их дальнейшее профессиональное становление. Необходимо, чтобы молодой специалист имел возможность повысить свою квалификацию или получить в случае необходимости профессиональную переподготовку.

Проходя вышеперечисленные стадии профессионального становления, будущий специалист в области декоративного искусства формируется как личность, как профессионал. У него возникает более устойчивая мотивация предпочтения декоративной деятельности. Во время обучения в вузе студент приобретает знания, умения и навыки будущей профессии, при этом получают активное развитие профессионально важных качеств. Хотелось бы отметить, что становление специализированного мышления и способностей проходит медленно и непродуктивно, если творческая деятельность проходит в своем формировании эмпирический, а не теоретический путь.

«Управляемая подготовка к творческой деятельности способствует формированию представлений профессионального класса, свертыванию умственных действий, овладению методами деятельности и становлению на этой основе специализированного сознания и способностей» [5, с. 332]. Профессиональные достижения, удовлетворяя потребности в самоутверждении, ведут к перестройке профессионального самосознания, оказывают влияние на систему мотивов, отношений и ценностных ориентаций и, в конечном счете, инициируют перестройку всей структуры личности.

Сформировать выпускника, который будет востребован на современном рынке труда можно только при условии совместной работы всего преподавательского коллектива, единых критериев оценок и общего понимания целей и задач обучения. Вокруг проектного обучения должен интегрироваться весь комплекс предметов и дисциплин, необходимых для формирования специалиста. Академическая живопись, являясь частью общехудожественного базиса профессионального образования художников ДПИ, должна быть адаптирована к специфике профессионально-декоративной деятельности.

В Магнитогорском государственном университете на факультете изобразительного искусства и дизайна уже 7 лет ведется работа по данному направлению. Начиная с разработки отдельных упражнений, затем семестровых комплексов учебно-творческих заданий, далее методического пособия «Декоративность в живописи» [4], а также диагностических тестов, нами была разработана авторская программа курса «Живопись» для групп со специализацией «Художник ДПИ» (1–5 курсы). Основанием программы стали требования Государственного Образовательного Стандарта и опытно-экспериментальных наработок. Она направлена на то, чтобы развить у студента активный взгляд на натуру, его видение, для того, чтобы от пассивного списывания натуры перейти к художественному выражению формы.

Приоритетность эмоциональных задач часто отводит на второй план проблемы пространства, предметности или конкретности. Условность как способ образного решения задач по живописи заключается в выявлении цвето-ритмической основы натурной постановки, в плоскостной трактовке формы, отхода от натурального цвета в целях поиска колористического строя живописного произведения, применение метода творческой интерпретации натуры для выявления художественного замысла. В своей творческой практике художники декоративно-прикладного искусства вынуждены выражать свой замысел, используя ограниченное количество цветов, что обусловлено особенностями технологического процесса. В программе делается ставка на сильное создание художественного образа, при сочетании изобразительности с декоративной выразительностью, но с преобладанием последней.

На рис. 2. показана структура содержания курса «Живопись». В ней отражены изучаемые жанры искусства; основные материалы, их распределение по семестрам; определены главные цели каждого семестра.



Рис. 2. Структура содержания курса «Живопись».

Как видно на рис. 2. ведущим жанром является натюрморт. Его простота и доступность позволяет решать весь комплекс учебно-творческих задач. Именно на натюрморте студенты изучают основы теории живописи и цветоведения, выразительные возможности акварели и гуаши. Кроме овладения профессиональными навыками натюрморт предоставляет студентам большие возможности для творчества. Далее, на старших курсах, студенты решают те же учебно-творческие задачи, но уже в портретном жанре. Задания выстроены с учетом их усложнения, некоторые темы повторяются, но рассматриваются с новой точки зрения. Это способствует обогащению представлений студентов, а также закреплению полученных ранее знаний, умений и навыков. Принципиальным положением данной программы является:

1. Введение композиционно-творческих заданий по формированию художественно-образного мышления студентов.

2. Серия заданий по овладению спецификой декоративного языка.

На наш взгляд, с первого же курса, наряду с учебными задачами должны быть включены композиционно-творческие (например, придумать, представить, вообразить, интерпретировать, задать и т. д.), которые носили бы проблемный характер. Проблемность в художественной деятельности – это раскрытие сути построения художественного образа; методов, приемов и способов работы над художественным решением посредством глубокого анализа и постижения закономерностей, свойственных художественному образу. Мы считаем, что задача является проблемной, если в ней присутствует три компонента: художественно-образный, композиционный и изобразительный. По сути, первый и второй компонент – показатель работы над

выразительными средствами, а третий – изобразительная грамота. Следует заметить, что при организации учебно-творческой деятельности студентов следует на первый план выдвигать задачи продуктивные и творческие, а все остальные решаться в их контексте. Это позволяет сохранить для каждого цикла занятий высокую роль смыслов и целей, при этом освоение операционно-технических аспектов формируемой деятельности становится осмысленным и внутренне мотивированным.

Разнообразие живописных техник, освоение неизвестных приемов и способов декоративной живописи, погружение в творческий процесс создания художественного образа, вариативность являются движущей силой, побуждающей студентов к продуктивной творческой деятельности. В результате студенты осваивают такие элементы языка декоративности, как обобщенность цвето-тональных пятен, лаконичность решения пространства и объемов, силуэт, ритмика линий и пятен и т. д.

Данная программа апробирована в Магнитогорском государственном университете на факультете изобразительного искусства и дизайна на занятиях живописи в группах по специализации «Художник ДПИ». Практический опыт показал, что повысился интерес к живописи, проблемам декоративного искусства; более эффективно происходит процесс формирования художественно-образного мышления и продуктивного воображения; знания специфики декоративного языка напрямую отразились на качестве, как живописных работ, так и проектах; повысилась творческая активность студентов (всероссийские, зональные, вузовские выставки).

Таким образом, необходимо, чтобы практические занятия были максимально приближены к конкретному виду деятельности, осваиваемому в процессе вузовской подготовки, т.е. направлены на создание его изоморфной модели. В этом случае появляется возможность направить деятельность студентов на освоение принципиальных позиций профессионального метода, а в процессе обучения происходит смещение внимания с «продукта» на «средства» специализированной деятельности. Овладение условным декоративным языком на занятиях живописи позволяет студентам «открыть» перспективы для более широкого применения полученных знаний в художественной практике, что во многом определяет успех в их профессиональном становлении.

Библиографический список

1. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. **Московская** школа дизайна. Опыт подготовки специалистов в МВХПУ (б. Строгановском): Методические материалы ВНИИТЭ, 1991, – 180 с.

3. **Ленинградская** школа дизайна. Опыт подготовки дизайнеров в ЛВХПУ им. Мухиной. Методические материалы ВНИИТЭ, 1990, – 100 с.

4. **Рябинова, С. В.** Декоративность в живописи [Текст]: Методическое пособие / С. В. Рябинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 27 с.

5. **Сурина, М. О.** История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету). Серия «Школа дизайна». [Текст] / М. О. Сурина, А. А. Сурин. – Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. – 352 с.

УДК 34.09

М. Б. Муртазаева

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследования, посвященные поиску причин благополучия и высокого уровня жизни граждан в различных государствах мира, приводят к выводу о том, что они зависят от высокого уровня и качества образования. В связи с этим ведутся поиски более совершенных и качественных форм образования, одной из которых является гимназия.

Как известно, основной целью гимназического образования как классического было воспитание ума и воли молодежи независимо от того, какую область знаний изучает и к какой профессии готовит. Целью гимназического образования в России было «приготовление юношества к университетским наукам, которые по склонности оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает совершенствовать себя в университете» [1, с. 125].

Соответственно гимназическое образование России получило элитный характер, ориентированность на подготовку более способной молодежи к продолжению университетского образования, общекультурный и развивающий характер содержания и методов. Анализ источников досоветского периода позволяет выделить ряд традиционных факторов становления и развития гимназического образования в России:

- запросы и интересы наиболее обеспеченной части граждан страны и передовой части педагогического сообщества;
- статус наиболее приемлемой формы закрепления и передачи образцового социокультурного мирового опыта;
- возможность обеспечения более высокого уровня образования и развития способностей молодежи;

- соответствие классического характера содержания образования политическим интересам государства;
- потребность развивающейся экономики в квалифицированных специалистах и государственных служащих.

Можно было ожидать, что возрождение гимназического образования в России в 1990-е годы связано с социальными факторами, аналогичными периоду возникновения старых гимназий. Но анализ причин и последствий инновационного педагогического движения в новых условиях показывает, что возникло оно не из государственных и общественных потребностей, а как следствие инициативы творчески настроенных педагогов, учителей-новаторов в ходе поиска новых форм, методов и средств обучения и воспитания, позволяющих максимально раскрывать и свободно развивать способности молодежи. Соответственно приоритеты в новых типах учебных заведений с классических традиций перешли к требованиям постнеклассического и гуманистического подходов к гимназическому образованию.

Известно, что классическое образование ориентировано на известные научные и культурные ценности, усвоение знаний, развитие приемов умственных действий через методы науки, направление способностей человека на узкую область культуры для профессиональной подготовки, на сохранение традиционной национальной культуры и ментальности.

Постнеклассический подход к образованию, не отрицая значимость указанных факторов, переориентирует образование на актуализацию внутренних потенциальных сил человека, открытость познания, использование разных способов понимания мира, предоставление ученику свободы выбора, развитие общей культуры человека, создание в образовании пространства личностных смыслов для лучшего понимания учащимися ценностей культуры. Для постнеклассического подхода более значимыми являются причастность обучающихся к изучаемым знаниям и известному опыту, степень их совершенствования под влиянием образования, выход на возможность поиска новых знаний и способов их добывания и развития.

Такой подход к образованию в последние годы называют гуманно-личностным. В гимназическом как инновационном образовании постепенно начинают превалировать указанные выше признаки постнеклассического, гуманно-личностного подхода. Но при этом сохраняется явное противоречие между гуманно-личностным характером процесса обучения, его форм, методов, условий и сохраняющимся классическим характером содержания учебного материала почти во всех дисциплинах.

При этом представители официального образования и нормативной педагогики считают, что в гимназиях предусмотрена дополнительная подготовка по отдельным учебным дисциплинам и индивидуальные программы в целях гуманизации учебно-воспитательного процесса [2, с. 52]. Получается так, что основное классическое содержание дополняется более сложными воп-

росами этого же классического содержания для гуманизации, то есть очеловечивания, этого же содержания. Только остается догадываться о том, что же здесь понимается под гуманизацией. В научных же исследованиях явно замечен уклон в сторону гуманизации отношений в педагогической среде. Так, гимназическое образование считается «ориентированным на достижение духовных универсалий, обеспечение гармонии человеческих отношений, воспитания подлинного человека-творца свободной жизни и мысли, достижения обращения человека к своей сущности и потенциалу возможностей [3, с. 17]. Как видно, в этой позиции даже не упоминается характер содержания образования, на основе которого можно реализовать ожидаемые исследователем изменения в характере и отношениях учащихся.

Элитарный характер инновационных учебных заведений стали определять через сложность программ изучаемых предметов, отбор более квалифицированных учителей и создание высококультурной образовательной среды.

В противовес строгому классическому содержанию, ориентированности на средства «гимнастики ума» и нормативным организационным порядкам, традиционно присущим гимназическому образованию, в новых гимназиях провозглашен приоритет гуманно-личностного подхода к развитию каждого ученика.

Поскольку гимназическое образование направлено на максимальное раскрытие возможностей наиболее способной, самостоятельной, инициативной и творчески настроенной молодежи, то более совершенные его формы должны быть ориентированы на следующие положения гуманистической психологии:

- относительная автономность и поддержка спонтанной активности любого ученика (Э. Фромм);
- самоактуализация, как механизм автономии и процесса развития личности через предельные переживания и трудности, соразмерные потенциалу личности (А. Маслоу);
- автономия, способность раскрывать свои мысли, чувствовать и понимать другого человека как потенциальные возможности жизни (К. Роджерс) [4];
- возможность противоречия между элитностью, высокими притязаниями, уникальностью личности, стремлением возвышения над другими и общей духовно-нравственной культурой человечества (В. В. Соловьев, А. Н. Бердяев) [5].

Анализ работы советской школы со своим обязательным и строгим характером функционирования показывает, что даже в рамках жесткой регламентации самоактуализирующиеся педагоги (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) смогли найти пути оптимального взаимодействия личностно-гуманного подхода и нормированного образо-

вания для развития личности и очеловечивания самого образования. При этом их идеи и опыт составляют единое целое пространство личностно-гуманного подхода, взаимно дополняя друг друга. Так, А. С. Макаренко сочетал доверие и достоинство ребенка с высокими требованиями к нему. В. А. Сухомлинский придерживался оптимизма в воспитании гражданина через благотворное и гуманное влияние педагогической и социальной среды. Е. Н. Ильин все усилия предлагал сосредоточить на побуждение и поддержку энергетических и познавательных сил ребенка, приводящих к его самоактуализации. Великий гуманист в современной российской педагогике Ш. А. Амонашвили настаивает на взаимодействии внутренних позитивных сил детей, приобщения их к человеческой культуре и очеловечивания педагогической среды влияния на детей младшего школьного возраста [6].

В последнее время возникли концепции воспитания молодежи на основе духовно-нравственных ценностей, в которых предлагаются пути эффективной реализации данной концепции в образовательных учреждениях [7].

Анализ различных позиций по отношению к гуманизации образования показывает, что пока сохраняется ряд проблем, связанных со взаимодействием научного содержания учебных предметов, обеспечивающих элитарность гимназического образования, и духовно-нравственными ценностями, направленными на развитие общей культуры гимназистов, и гуманно-личностным подходом к организации педагогического процесса, способствующим самоактуализации личности гимназистов.

Приняв предметом исследования поиск условий обеспечения такого взаимодействия в повышении качества гимназического образования, мы решили ряд задач:

1. Выявление духовно-нравственного потенциала содержания гимназического образования.
2. Разработка концепции взаимодействия нормативного содержания, опыта социальной практики.
3. Выявление и экспериментальное обоснование условий этого взаимодействия при гуманно-личностном подходе к организации педагогического процесса в гимназии.

Исходя из диалектических позиций, мы изучили исходное состояние предмета исследования и отношений учителей и гимназистов к его влиянию на их свободное развитие. При этом были выделены области гимназического образования: знания, образовательные средства, культурная среда гимназии, взаимоотношения и позитивные изменения в себе как результат. Всего было протестировано более 300 учащихся в гимназиях и пилотных школах Республики Дагестан.

Результаты показали, что 46,8% пока предпочитают знания в их классической форме, их значимость для профессиональной подготовки отметили 30,9% гимназистов и только 22,3% указали на гуманный характер отноше-

ний в гимназиях. На то, что гимназия помогает их свободному развитию, указали всего 30,6% учащихся по всей выборке.

Получается, что в инновационных учебных заведениях пока и учителя, и учащиеся ориентируются на качественное усвоение известных знаний для поступления на избранный факультет вуза. Развитие общей культуры и самоактуализация, помогающая максимальному раскрытию и реализации способностей, остаются пока без должного внимания.

Продолжая дальнейшие поиски, мы предположили, что для приведения учащихся к гуманным взаимоотношениям с другими людьми и понимания значимости самоактуализации, необходима практика испытания свободой, что потребовало разработки новой концепции гимназического образования.

В новой концепции выделены следующие специфические компоненты:

– цель, направленная на формирование общей культуры, самоактуализацию и готовность гимназистов к продолжению учебы в избранной области образования;

– выделение в учебном плане блока дисциплин социальной практики (технологии, народоведения, ОБЖ, риторики и художественной культуры), формирующих духовно-нравственные ценности личности;

– выделение в остальных учебных предметах их духовно-нравственного потенциала;

– разработка содержательных связей в учебных предметах нормативных знаний и духовно-нравственных ценностей и средств их реализации;

– разработка типов учебных занятий и иных форм деятельности на основе духовно-нравственных ценностей;

– создание условий применения в педагогическом процессе методик гуманно-личностного подхода: изучение общечеловеческих ценностей, аналогии ситуаций социальной практики и духовно-нравственных ценностей и формирования обобщенных умений учебного познания.

– выделение в качестве оценки результатов: наличие у выпускников базовой народной культуры, ориентированности на межкультурный диалог, развитости общеучебных умений и самоактуализации в области профессии, адекватной своим способностям.

В нашей концепции установлено иерархическое соответствие сфер развития личности, общечеловеческих духовно-нравственных ценностей и учебных областей содержания образования. Так, с физическим развитием связаны ОБЖ, труд и физкультура, которые приводят к воспитанию праведности – правильному поведению и отношениям с другими людьми. Развитию эмоциональной сферы личности способствуют музыка, чтение, ИЗО, которые приводят к миролюбию, спокойствию души. Развитию механизмов психики служат тренинги желаний и выбора, помогающих регулировать силу желаний для умеренной жизнедеятельности. Развитие интеллектуаль-

ной деятельности через естественно-математические дисциплины способствует формированию мировоззрения, оценки истины, пониманию добра и зла в жизни человека. Духовно-нравственная сфера через понимание справедливости формируется в социальной практике. Справедливость является качеством, регулирующим все сферы деятельности и намерений человека.

В ходе реализации концепции духовно-нравственного воспитания в условиях гуманно-личностного подхода выделилась тенденция развития трехступенчатого гимназического образования. На первой (базовой) ступени (1–6 классы) приоритеты определяются содержанием и методами, опирающимися на опыт учащихся в социальной практике, социо-культурной и семейной жизни. На этом этапе лучше формируется сознание самоидентификации детей со своим народом, условиями и требованиями национального характера, языка, народной культуры.

Исходя из этого разрабатывались и испытывались типы уроков с преимущественной направленностью на:

- воспитание духовно-нравственного качества «справедливости»;
- воспитание эмоционально-психических качеств «миролюбие», «милосердие», «великодушие»;
- воспитание эмоционально-психического качества «любви и нормирования силы желания»;
- воспитание физического качества «праведности, правильного поведения».

При разработке и проведении уроков на этой ступени гимназического образования использовали комплекс методик: 1) Обучение общечеловеческим ценностям, включающее сидение в тишине, обсуждение изречений, групповое пение, обсуждение рассказов, историй и ролевые игры; 2) Выращивание письменно-речевой деятельности, расширенной особенностями межязыковой интерференции произношений на родных языках; 3) Обучение духовно-нравственным истинам посредством символов социокультурной практики, расширенной элементами мудрых мыслей и традиций самобытной жизни горских народов.

Чтобы представить более ярко инновационный характер этих методик и их возможности влияния на формирование духовно-нравственных взглядов, отношений и поведение учащихся, приведем описание типичного урока.

Тема: Великодушие.

Девиз: Кто делает добро, тот обретает счастье.

Цели и задачи урока: 1. Осознание детьми простой истины: помогая другим, делая добро, ты обретаешь счастье, смысл жизни.

Развитие способности находить в поступках персонажей причины, побуждающие их поступать так, а не иначе.

Воспитывать в детях великодушие, милосердие, толерантность.

Призывы:

«Спешите делать добрые дела»
«Учись отдавать и прощать»
«Не позволяй душе лениться»

Поговорки:

«Себя не знающий – людей не знает»
«Враг камнем ударит, а ты его хлебом бей»
«Около золота и железо блестит»

Ход урока

1. Приветствие. Настрой на урок.

Здравствуйте дети. Закройте глазки. К сегодняшнему уроку я готовилась долго. Хочу предложить вам одну истину: помогая другим, делая добро, ты обретаешь счастье, смысл жизни.

Пусть в ваших сердечках найдется место великодушию, милосердию, взаимотерпимости. Скажите себе: Я великодушный, у меня самое доброе сердце. Откройте глазки. В ваших сердцах лежит прекрасный бутон, и он раскрывается, лепесток за лепестком.

2. Сюрпризы детей.

Давайте повторно прочитаем рассказ «Белый носовой платок». Читаю рассказ не до конца. Кто является главными героями? Что вы думаете о сыне? Какая ценность этого рассказа? Как бы продолжили рассказ вы?

Ученики читают сочиненное продолжение рассказа, опираясь на поговорку «Любовь живет, давая и прощая. Эгоизм живет, получая и забывая» (4–5 уч.) Сопоставление с концом рассказа у писателя.

Выборы редколлегии для издания рукописного журнала рассказов учащихся о милосердии.

3. Сюрприз учителя.

1) Беседа по теме «Великодушие»

Как вы понимаете слово «великодушие»? **(ответы уч-ся)**

Великодушие = велик + душа.

Великодушным называют человека, обладающего высокими душевными качествами, готового бескорыстно жертвовать своими интересами для других. Как вы заметили, великодушие – высшее качество человеческой личности. Примером великодушия является жизненный путь матери Терезы. Рассказ учителя.

О великодушии говорится в Коране и в Библии.

Объясните пословицы и изречения о великодушии.

1. Спешу творить добро, не ожидая взамен благодарности.
2. Делай хорошее не за что - то, а просто так.
3. Встретив путника на узкой тропинке, уступи ему дорогу.
4. Кто скоро помог, тот дважды помог.
5. Не будь побежден злом, но побеждай зло добром.
6. Добро существует там, где его постоянно творят.

Рассказы-этюды: Кого и почему вы называете великодушным?

Выборы редколлегии для издания рукописного журнала «Великодушие»

Я подготовила для вас рассказ Бориса Александровича Ганаго «Попугайчик». Послушайте его.

4. Рассуждения учащихся.

– Какова идея рассказа?

(Кто делает добро, тот обретает счастье. Только отдавая, мы получаем)

– Что побудило главного героя, Петю, поступить так, а не иначе?

– Как понимаете слова мамы: «Вот и ты человеком становишься ..., у тебя проснулась душа»?

Найдите этот момент в рассказе и перечитайте его.

Как бы вы ответили на вопрос Пети, «Что такое душа»?

(Способность любить)

Какими качествами души должен обладать хороший человек?

Подберите прилагательные, характеризующие Петю (Записываем предложения детей)

Петя ...

добрый

внимательный

щедрый

заботливый

чуткий

отзывчивый

Итак, наш рассказ заканчивается словами: «Я не берусь описывать, ... что было дальше. Представь это сам ...»

5. Творчество учащихся.

Мы – соавторы.

Закройте глазки, приложите руку к сердцу, т. к. сердце – самый лучший друг и советчик.

Прислушайтесь к тому, что оно вам говорит. Станьте соавторами. Отправьте в полет свои мысли, продолжите рассказ о Пете.

Дети дописывают рассказы-этюды.

Чтение 4–5 рассказов и выбор ответственного за альбом «Рассказы-этюды о великодушии».

Положительная оценка работы учащихся на уроке.

6. Подведение итогов урока.

Что такое великодушие? (Лучшее человеческое душевное качество) Какими качествами должен обладать великодушный человек? Учащиеся называют: сердечность, сострадание, отзывчивость, милосердие, чуткость, сочувствие, доброта, заботливость, человечность. На доске составляется «цветок души».

На второй ступени (7–9 классы) гимназического образования выделяются основные духовно-нравственные ценности в интеграции с содержанием учебных дисциплин, происходит конкретизация выбора профиля дальнейшего обучения, а усилия остальных дисциплин способствуют развитию общеучебных умений учащихся.

На этом этапе оправдывают себя методики «изучения общечеловеческих ценностей» и «развития обобщенных умений и приемов учебного познания».

На третьей (профильной) ступени (10–11 классы) наблюдается интеграция в учебном процессе постнеклассического содержания, общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей с гуманно-личностным характером взаимоотношений в культурной среде гимназии. На этом этапе приоритетом становится самоактуализация личности гимназистов и утверждается профессиональное самоопределение.

Более эффективными методиками на этом этапе становятся самопрезентации, индивидуальные траектории образования и творчества, творческие конкурсы, индивидуальные научные и социальные проекты.

Традиционными становятся индивидуальные оригинальные проекты типа: «Размышления о некоторых аспектах... мировоззрения», «Прошлое, настоящее и будущее...», «Правовое, нравственное и народное...», «Фразеология – мудрость народной мысли и лингвистический анализ...», «Религия, нравы и политика...», «Семья в демографической программе...», «Духовная, массовая и народная культура...», «Экономика, разум и технологии в современной жизни...».

Именно в таких индивидуальных и групповых (профильных) проектах формируется прогностическая мысль творческие способности более развитой молодежи в гимназиях как передовых формах развития образования. В таких условиях гимназии становятся инкубаторами передовых технологий и тенденций развития человека в новых социальных условиях.

Спецификой дополнительного гимназического образования в нашей концепции является структурное и содержательное интеграционное поле культуры. В каждой образовательной области в начале мы знакомимся, анализируем и оцениваем ценности народной, традиционно присущей социальной практике культуре, после переходили к аналогичным ценностям иных культур и заканчиваем свои оценки сравнением, организацией межкультурных диалогов и оценкой их на основе полученного опыта учащихся.

Для более наглядного представления этого процесса предлагаем примерную структуру учебных программ, испытанных в эксперименте.

Так, в общественности нами выделены следующие содержательные элементы:

- назначение и цели программы;
- характеристика содержательного потенциала духовно-нравственных ценностей;
- аналогии заданных ценностей в социальной практике и жизни самих детей;
- возможности гуманистического влияния духовно-нравственных ценностей на учащихся;
- виды связей с дисциплинами цикла;
- способы и формы работы;
- ожидаемые результаты и критерии их оценки.

В программе «Язык и жизнь народа» основной целью поставлен показ истории развития народа в языке и художественном творчестве. Содержательными линиями выделены:

- а) создание представления о языке как хранилище культурных ценностей народа;
- б) принятие художественного творчества народа за источник культуры и языка народа;
- в) самоидентификация детей к языку и культуре народа;
- г) углубление в лингвистических проблемах устного разговорного и грамматического языка.

В программе «Сценическое искусство» представлена следующая композиция:

Цель: облагораживание души ребенка и развитие личностных качеств.

Условия реализации программы:

- наличие средств народной культуры;
- наличие педагога, увлеченного искусством и верящего в творческий потенциал самоактуализации детей.

Формы занятий: рассказ, пересказ прочитанного, чтение-импровизация, анализ образов и ситуаций, дискуссия, просмотр образцов-ролей, конкурсный отбор ролей, поисковая деятельность, свобода культуры досуга.

В авторской программе «Технология (дизайн)» представлены направления:

- народная кукла и символы;
- коллекционная кукла;
- костюмы народов мира;
- свадебное платье и аксессуары;
- художественная вышивка;
- дагестанский орнамент одежды.

В авторской программе «Риторика» для учащихся начальной школы предложены: «Красноречие-сладкоречие», «Учимся прислушиваться», «Как говорим», «Как говорить», «Что, где, когда», «Свой светлячок», «Большие мысли в малом слове».

Каждая из этих программ предусматривает выполнение учащимися творческих работ, создания фонда таких работ и ученических лабораторий их изучения и собственной школы творчества учителя.

Воспитание на основе духовно-нравственных ценностей в гимназиях отличается от обычной практики образования тем, что акценты от исполнительности переходят на ответственность, инициативу, достоинство и праведное поведение каждого участника педагогического процесса: руководителя, педагогов, учащихся и родителей.

Наше исследование убедительно показало, что в условиях решения задач по подготовке специалиста, культурного человека актуальным становится заинтересованность руководителей в привлечении всех работников к разработке и реализации управленческих решений. Такой стиль управления можно назвать соуправлением. Соуправление в нашей концепции опирается на ряд принципов:

- создание условий для самоактуализации максимального раскрытия способностей учителей в области своей компетенции;
- конкурс мастерства учителей в направлении воспитания по пяти общечеловеческим ценностям;
- конкурс мастерства учителей по трем методикам организации уроков на основе гуманно-личностного подхода;
- выделение лидеров компетентности на трех этапах гимназического образования;
- создание групп поиска вокруг лидеров для реализации эффективных условий воспитания духовно-нравственных ценностей учащихся.

Реализация этих принципов позволила нам выделить следующие направления соуправляющих групп и механизмы их функционирования в системе управления гимназии.

1. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей.
2. Реализация гуманно-личностного подхода в смысловоречевой деятельности учащихся в начальных классах.
3. Воспитание духовно-нравственных ценностей учащихся через социальную практику.
4. Духовность человека в художественном творчестве и народном фольклоре.
5. Гуманный потенциал общественных наук и социальной практики.
6. Гуманный характер человека в природе и самоорганизации.
7. Математика как основа разумной и умеренной жизни человека.
8. Здоровый и праведный образ жизни человека.

Тем самым мы изменили существующую систему предметных комиссий и методических объединений, которые в обычной практике создавались формально. Перечисленные направления соуправления возникли в ходе экспе-

римента по инициативе и компетентности их лидеров, сумевших утвердить себе и собрать вокруг себя увлеченных и понимающих друг друга коллег.

При этом тактическое управление происходит на уровне работы этих групп и не требует руководящих указаний. Взаимодействие их с директором и заместителями происходит на стратегическом уровне постановки целей, в совместном принятии управленческих решений и на этапе контроля и оценки результатов.

Анализ механизмов соуправления гимназией с позиций гуманно-личностного подхода позволяет выделить некоторые преимущества, которыми могут пользоваться руководители и учителя других инновационных образовательных учреждений.

1. Руководитель, ориентированный на общечеловеческие духовно-нравственные ценности старается собрать в коллектив или выращивать из тех, кто в коллективе специалистов, свободно мыслящих, инициативных, способных взять на себя ответственность за тот участок работы, где максимально раскрываются их способности и возможности.

2. Благие помыслы и человеколюбие сами по себе не приводят к успеху в управлении, а требуют усиленного изучения закономерностей управления и владения умениями их вариативного использования в своей работе.

3. Доброжелательное и доверчивое отношение к работникам вызывает понимание и ответственность с их стороны в трудном деле воспитания человека, которого общими усилиями можно самого вызвать в союзники.

4. Ориентированность управления на общечеловеческие ценности: справедливость, праведность, миролюбие и истина и любовь позволяет:

- учитывать характер и потенциал учителей и учащихся;
- в случае неудачи, сохранять лицо, опираясь на добрые намерения;
- замечать и поощрять инициативу и достижения каждого;
- с уверенностью поручать компетентным, перспективным учителям учащимся ответственные дела;
- обращаться открыто к работникам за помощью и поддержкой в неопределенных ситуациях и трудностях.

5. Превосходством руководителя, идущего на соуправление, является то, что он может выступать генератором идей, направлять действия лидеров, выращивать в коллективе управленцев и организаторов самореализации и самовоспитания учащихся.

6. Уверенный в себе руководитель, допуская ошибки или испытывая трудности, не делает из них трагедии и совместно с коллективом ищет причины и пути их устранения.

7. В саморазвивающемся коллективе учителей, учащихся необходимо всегда ожидать «возмутителей спокойствия», если их нет, надо стимулировать их на новые оригинальные идеи, уважать таких людей и стараться

объективно воспринимать, оценивать и учитывать объективную критику для развития указанных направлений работы.

8. Немало усилий требуется от руководителей, лидеров групп, учащихся-организаторов в процессе убеждения коллектива в перспективности, продуктивности и реальности своих новаторских инициатив, идей, доводя их до проектов, мастер-классов, аналогий с известным опытом.

9. Саморазвитие и стремление к постоянному совершенству педагогов и учащихся руководитель может сохранять, постоянно испытывая работников в новых делах, где они должны прилагать максимум усилий, способствующих как успеху дела, так и их самореализации.

Обобщая результаты исследования по организации работы гимназии на основе духовно-нравственных ценностей, можно выделить тенденции его развития по следующим сензитивным приоритетам гуманно-личностной педагогики:

1. Повышение требований к элитарному характеру гимназического образования, способного удовлетворять и развивать высокие способности и природный потенциал учащихся-гимназистов.

2. Основной целью гимназии определить максимальное раскрытие природной одаренности детей для подготовки высококвалифицированных и мобильных специалистов для развивающейся экономики.

3. Расширение общекультурного гуманитарного потенциала образовательного пространства гимназии через интеграцию нормативного содержания и духовно-нравственных ценностей и разнообразных форм межкультурной коммуникации.

4. Утверждение статуса прогимназии как центра развития базовой народной культуры и формирования самоидентификации учащихся с ментальностью, национальным характером и культурой своего народа.

5. Переход содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса на постнеклассический характер познания, социальный подход отношений и идей самоактуализации в самоопределении личности.

6. При формировании профильного самоопределения гимназистов в одном цикле учебных дисциплин усилия остальных учебных дисциплин общего среднего образования сосредоточить на формировании обобщенных учебных умений и утверждении ценностей базовой культуры личности.

7. Создание пространства духовной общности гимназистов и педагогов на основе принципов гуманно-личностной педагогики.

8. Перевод механизмов управления гимназией на принципы и методы соуправления, позволяющего максимально мобилизовать инициативу и творческий потенциал педагогов и учащихся.

Выявление и оценка гуманистических тенденций развития гимназического образования значимы в современном обществе в связи с требованиями рыночных отношений в экономике и производстве к мобильному и творчес-

кому характеру труда специалистов и необходимы для остановки процессов духовного обнищания молодежи под влиянием провозглашенной свободы нравов в обществе.

Библиографический список

1. **Устав** учебных заведений, подведомственных университетам (1804) // История педагогики в России [Текст]: хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров – М.: Академия, 1999. – 400 с.
2. **Гимназии** // ПЭС. – М. : БРЭ, 2003. – 528 с.
3. **Фирсова, М. М.** Элитарность современного гимназического образования: история, мифы и реальность. [Текст] / М. М. Фирсова. // Вестник образования России, – 2008, – № 22. – С. 54–59
4. **Хьелл, Л. Зиглер, Д.** Теория личности. – 3-е изд. [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер, 2004 – 607 с.
5. **Таинственнее** чем мир [Текст] / Сост. В. М. Кларин, В. М. Петров. – М.: Знание, 1991 – 80 с.
6. **Амонашвили, Ш. А.** Школа жизни [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 2000. – 144 с.
7. **Маллаев, Д. М.** Духовно-нравственное возрождение России на основе общечеловеческих ценностей [Текст] / Д. М. Маллаев // Поиск истины – Дагестан, – 2003. – № 9–10. – С. 46–50

УДК 31

Н. Н. Ефимова

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНКРЕТНО-ОБРАЗНОЙ УЧЕБНОЙ НАГЛЯДНОСТИ

Исследования в области возрастной и педагогической психологии убеждают в том, что младший школьный возраст содержит богатые возможности для развития творческого мышления. Однако для реализации этой возможности необходимо создать соответствующую образовательную среду. Формирование творческой направленности мыслительной деятельности младшего школьника в значительной мере определяется соотношением репродуктивных и продуктивных действий в структуре учебно-познавательной деятельности, а также взаимосвязанностью соответствующих когнитивных и личностных компонентов в процессе становления системы «творческое мышление» [5; 6].

Форма подачи учебного материала – наглядная (образная, визуальная) или словесная (вербальная, знаковая) – тоже рассматривается как один из факторов, влияющих на эффективность учебно-познавательной деятельности. При этом, как показал наш теоретический анализ, в психолого-педагогических исследованиях специально не ставился вопрос о видах и приемах использования учебной наглядности с целью развития творческого мышления учащихся.

Определяя роль наглядности в обучении младших школьников, в современной практике образования нередко исходят из следующего рассуждения: этот возраст характеризуется переходностью от стадии наглядно-образного к стадии словесно-логического мышления, следовательно, наглядность *конкретно-образная* должна к концу начального обучения постепенно заменяться наглядностью *абстрактно-схематической*.

Не отрицая значимости абстрактно-схематической наглядности для младших школьников, обоснуем необходимость обратить особое внимание на творчески развивающие возможности конкретно-образной наглядности, особенно – в виде сюжетных картинок.

В общепсихологических исследованиях механизмов творческого мышления показана важная роль визуальных поисковых действий в решении проблемной ситуации [2; 3; 7]. При этом наглядно данный объект мышления рассматривается как выполняющий продуктивную функцию, когда субъект активно вычерпывает информацию из наглядного содержания в поисках решения с помощью механизмов подсказки «снизу» [2, с. 100]. Значение образных компонентов в мышлении О. К. Тихомиров видел в том, что с его помощью «более полно воссоздается всё многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременное видение предмета с нескольких точек зрения. Очень важная особенность образного мышления – установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств» [7, с. 9]. Очевидно, что в обучении свою продуктивную функцию наглядность приобретает, отображая объект познания в его многогранности, целостности и детальности, то есть имея конкретно-образный, предметно-соотнесённый характер.

Конкретно-образная наглядность, используемая в обучении младших школьников, имеет также особую роль в онтогенезе интеллекта. Изучены возрастно-психологические закономерности, согласно которым ребёнок к младшешкольному периоду уже проходит стадии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и вступает в стадию словесно-логического интеллекта. В. В. Петухов отмечает следующий момент, существенный для понимания механизмов перехода мышления от одного уровня к другому: «...внутри каждого уровня можно выделить *два различных плана*: а) тех мыслительных средств, которыми субъект свободно владеет, представляя их как целостную, взаимосвязанную систему; б) тех мыслительных

средств, с помощью которых данное целостное представление становится возможным, но которые сами еще не вполне освоены» [3, с. 11].

Итак, *образная форма мышления начинает закладываться на этапе, когда ребенок имеет возможность практически действовать с реальным объектом, и созревает на этапе выполнения внутренних действий не с реальным объектом, а с его изображением.* В свою очередь, понятийная форма «выходит на арену развития» уже на этапе действий с изображенным объектом, в рамках наглядно-образного мышления, и достигает своей зрелости на этапе, когда объект представлен в знаковой форме. Младший школьник, следуя такому описанию, находится на этапе рождения понятийных мыслительных средств во взаимодействии с изображенными объектами. Можно предположить, что успешность прохождения каждым ребенком этого – *наглядно-словесного* – этапа во многом определяет его развитие на следующем, когда объект мышления, представленный в знаковой системе (в виде устного словесного описания или написанного текста) «обрабатывается» уже освоенными словесно-понятийными средствами. Освобождение от конкретности наглядно данной ситуации, переход от взаимодействия с внешним объектом к его представлению во внутреннем плане, дает возможность субъекту мыслить на достаточно обобщенных, сущностных уровнях.

В ходе нашего анализа имеющихся исследований было выявлено, что к настоящему времени закономерная последовательность форм мышления – наглядно-действенной, наглядно-образной, словесно-логической – показана преимущественно на становлении *репродуктивных* механизмов мышления детей в различные возрастные периоды. Эти механизмы функционируют в процессах усвоения знаний в виде понятий и умений оперировать этими понятиями в ходе решения типичных, алгоритмизированных задач. Именно этот результат учебной деятельности требует активного применения учителем абстрактно-схематической наглядности – всевозможных схематических рисунков, «кратких записей», учебных моделей, символов, знаков и таблиц с образными элементами.

Значительно меньше исследован вопрос о становлении *продуктивных* механизмов мыслительной активности в той же последовательности названных стадий развития интеллекта. В этом направлении особое значение приобретает конкретно-образная наглядность в виде предметных и сюжетных картинок, репродукций художественных картин, фотодокументов и т. д.

Сюжетная картинка представляет собой тот вид конкретно-образной учебной наглядности, который при определенном сочетании наглядного содержания и вопросов-заданий позволяет создать для учащихся проблемную ситуацию. При наличии внешней и внутренней (собственно познавательной) мотивации, а так же отсутствию известных способов решения, у школьников активизируются творческие процессы мышления. Поскольку

сюжетная картинка в отличие от предметной изображает множество объектов во взаимосвязи (персонажи, их действия, детали событий), то появляется возможность вывести познавательную активность детей с перцептивного уровня (констатация очевидного) на уровень собственно мыслительный (понимание скрытого и существенного содержания). Через содержание картинок и формулировки заданий к ним можно варьировать виды активизируемых мыслительно-продуктивных действий – целеобразующие, планирующие, оценочные, анализирующие, обобщающие и др. Можно также влиять на уровень выполнения более сложных творческих заданий по картинке: сочинить рассказ, придумать продолжение сюжета по начальному эпизоду или, наоборот, придумать начало по конечному эпизоду, написать творческое изложение, составить математическую задачу, придумать задачу с другим сюжетом и др.

В данной статье представлена часть нашего исследования, **цель** которой состояла в выявлении особенностей творческого мышления младших школьников в условиях наглядно данного объекта – проблемной ситуации, представленной в сюжетно-картиночном материале.

Были поставлены следующие **задачи**: 1) сравнить уровни и особенности осуществления продуктивно-мыслительных действий младших школьников по отношению к наглядно и вербально заданным объектам – сюжетной картинке и тексту с сюжетом; 2) изучить возрастную динамику развития творческого мышления учащихся в условиях наглядного предъявления проблемной ситуации от I к IV классу; на этой основе определить период, наиболее сензитивный к использованию творчески развивающей конкретно-образной наглядности.

В эксперименте участвовало 80 учащихся I, II, III и IV классов, по 20 человек из каждой возрастной группы.

Методика исследования состояла из шести экспериментальных заданий, объединённых в три пары. В 1 и 2 заданиях детям предлагалось придумать вопросы к картинке и к тексту такие, чтобы нужно было подумать в поисках ответа; в 3 и 4 – придумать название к картинке и к тексту, чтобы оно выражало самое главное в содержании; в 5 и 6 – расположить ряд картинок и фрагментов текста так, чтобы получился связный рассказ. I-классники получили для последних заданий более лёгкий вариант сюжетной серии, включающий меньшее количество картинок и частей текста [К-1 и Т-1]. II-классники выполняли задание в 2-х вариантах [К-1 и Т-1; К-2 и Т-2]. Учащиеся III и IV классов получили один, более сложный вариант [К-2 и Т-2]. Все подобранные картинки и тексты содержали кульминационный момент в развитии сюжетной линии, а также скрытый смысл, который предстояло понять нашим участникам эксперимента.

При обработке результатов 1 и 2 заданий использовались показатели, разработанные нами на основе диагностических методик, представленных

в пособии Э. А. Барановой [1]: 1) общее количество сформулированных вопросов; 2) количество продуктивно-мыслительных вопросов, предполагающих ответ, не очевидный по картинке и не указанный напрямую в тексте; 3) количество вопросов, неадекватных (не по содержанию или из-за неверного понимания содержания) и репродуктивных (с очевидным и прочитываемым ответом).

Названия к картинке и к тексту (задания 3 и 4) оценивались по шкале баллов от 0 до 4. При этом мы основывались на критериях оценивания названия к рисункам, описанных в пособии Е. Е. Туник [6]. Движение от низкого к высокому баллу отражает переход ученика от называния и описания происходящего к интерпретации событий и точному, оригинальному обобщению в слове.

Результаты выполнения заданий 5 и 6 оценивались по шкале баллов от 0 до 3. Учитывалось количество ошибочных позиций картинок и частей текста в предполагаемой последовательности событий сюжета. 0 баллов получали те, кто допустил более 4-х ошибок, 3 балла – выполнившие действие без ошибок.

Результаты (табл. 1 и 2) показывают, что в условиях выполнения заданий с картинкой уровень творческого мышления детей в целом выше, чем в условиях работы с текстом. При переходе от визуально заданного объекта к объекту, заданному вербально, учащиеся I–IV классов обнаруживают снижение показателей продуктивности мыслительного процесса по всем трём заданиям.

Таблица 1

Сравнение продуктивности придумывания вопросов к картинке и к тексту

Возрастная группа	Общее кол-во вопросов			Кол-во продуктивно-мыслительных вопросов			Кол-во неадекватных и репродуктивных вопросов		
	к картинке	к тексту	достоверность различий	к картинке	к тексту	Достоверность различий	к картинке	к тексту	достоверность различий
1 класс	2,47	1,80	достов.*	0,40	0,13	недост.	2,07	1,67	недост.
2 класс	4,60	4,80	недост.	1,40	0,40	достов.**	3,20	4,40	достов.*
3 класс	4,07	4,33	недост.	1,27	1,13	недост.	2,80	3,20	недост.
4 класс	3,67	2,80	достов.**	1,00	0,13	достов.**	2,67	2,67	недост.

*Примечание:** достоверность при $p \leq 0,05$; **достоверность при $p \leq 0,01$ (критерий Вилкоксона).

Сравнение продуктивности придумывания названия к картинке и к тексту, а также продуктивности воссоздания сюжета по серии картинок и частей текста

Возрастная группа	Оценка названия			Оценка угадывания последовательности событий		
	к картинке	к тексту	достоверность различий	в серии картинок	в серии частей текста	достоверность различий
1 класс	2,07	1,80	недостов.	1,80 (К-1)	1,47(Т-1)	недостов.
2 класс	2,53	2,00	достов. *	1) 2,13 (К-1) 2) 1,93 (К-2)	1) 2,07(Т-1) 2) 0,87 (Т-2)	1) недостов. 2) достов. **
3 класс	2,93	2,53	достов. *	2,13(К-2)	1,20(Т-2)	достов. **
4 класс	3,00	2,67	недостов.	2,33(К-2)	1,60(Т-2)	достов. **

*Примечание:** достоверность при $p \leq 0,05$; **достоверность при $p \leq 0,01$ (критерий Вилкоксона).

Сравнение возрастных групп по показателям продуктивности в выполнении заданий с картинкой

Сравниваемые возрастные группы	«Вопросы» (кол-во продукт.-мыслит. вопр.)		«Название»		«Последовательность событий»	
	Направленность различий	Достоверность различий	Направленность различий	Достоверность различий	Направленность различий	Достоверность различий
1 и 2 кл.	1 кл.< 2 кл.	достов.**	1 кл.< 2 кл.	недостов.	1 кл.< 2 кл.	недостов.
1 и 3 кл.	1 кл.< 3 кл.	достов.*	1 кл.< 3 кл.	достов.*	-	-
1 и 4 кл.	1 кл.< 4 кл.	недостов.	1 кл.< 4 кл.	достов.**	-	-
2 и 3 кл.	2 кл.> 3 кл.	недостов.	2 кл.< 3 кл.	недостов.	2 кл.< 3 кл.	недостов.
2 и 4 кл.	2 кл.> 4 кл.	недостов.	2 кл.< 4 кл.	достов.*	2 кл.< 4 кл.	недостов.
3 и 4 кл.	3 кл.> 4 кл.	недостов.	3 кл.< 4 кл.	недостов.	3 кл.< 4 кл.	недостов.

*Примечание:** достоверность при $p \leq 0,05$; **достоверность при $p \leq 0,01$ (критерий Манна-Уитни).

Так, в заданиях «Вопросы» снижается число продуктивно-мыслительных вопросов, предполагающих неявный ответ. При рассматривании картинки дети чаще, чем при чтении текста, выходили с перцептивного уровня на мыслительный, что отражалось в их вопросах на уточнение существенных деталей, на прогнозирование действий персонажей, на установление при-

чинно-следственных связей, а также на оценку происходящих событий. Следует отметить, что при этом во II и III классах увеличивается число вопросов, либо не относящихся к содержанию, либо некорректно сформулированных из-за недостатка знаний и непонимания сути того, что изображено на картинке или описано в тексте. По количеству выявленных различий и по расчетам их статистической значимости можно видеть, что наиболее выражены различия в придумывании младшими школьниками вопросов продуктивно-мыслительного характера. Особенно ярко это проявилось у учащихся II класса (разница в значении показателя – 1) и чуть меньше, но тоже достоверно – у IV класса (разница – 0,87).

При выполнении задания «Название» младшие школьники были точнее и оригинальнее в формулировках названий к картинкам, нежели к текстам (табл. 2). Рассматривая картинку со скрытым содержанием (в нашем случае оно было юмористическим) дети быстрее и глубже проникали в суть происходящего и реагировали смехом. Это происходило реже при чтении сказки, тоже имеющей смешной и одновременно поучительный характер. Задание «придумать название» их побуждало найти слова, отражающие суть картинки и текста. В первом случае большее количество детей перешло с уровня простого называния или перечисления изображенного на уровень обобщения, то есть обозначения того, что не отражено явно в содержании. Наиболее ярко это проявилось во II классе (разница – 0,53) и чуть меньше – в III (разница – 0,40).

Выполняя задания «Последовательность событий», учащиеся тоже были в среднем точнее при работе с серией картинок, чем с частями текста. Именно в этом задании различия в действиях детей с картинкой и с текстом проявились в наибольшей степени (достоверность подтверждена для II, III и IV классов). Объяснить это можно тем, что этот вид действия с картинками не предполагает явного использования словесных мыслительных средств, которые пока ещё только осваиваются младшими школьниками. Данный факт ещё раз подтверждает генетическую первичность механизмов наглядно-образного мышления и, следовательно, больших возможностей решения проблемных ситуаций младшими школьниками в плане образа, нежели в вербальном плане. Можно отметить, что и в этом виде заданий по величине различий в продуктивности действий с картинкой и с текстом II-классники опережают учащихся остальных классов (разница в значениях – 1,06).

Данные, приведённые в (табл. 3.), дают представление о возрастной динамике уровня творческого мышления в условиях действий с картинкой. Ожидаемая тенденция – рост показателей продуктивности мышления от I к IV классу – проявилась в заданиях «Название» и «Последовательность событий». Отметим, что в этих заданиях не все выявленные различия достоверны. При выполнении заданий «Вопросы» показатель количества продуктивно-мыслительных вопросов к картинке увеличивается от I ко II классу,

а потом снижается от II к III и от III к IV классу. Можно предположить, что само действие постановки вопросов к содержанию картинки или текста оказалось наименее знакомым для наших участников эксперимента, так как мало практиковалось в их обучении. При этом «скачок» в вопросной активности у II-классников свидетельствует, скорее, о сензитивности младших школьников к развитию способностей ставить вопросы проблемного характера, что является важным для подкрепления и развития не только познавательных способностей, но и самой познавательной потребности.

На основе проведенного экспериментального исследования были сделаны следующие **выводы**:

1. Творческое мышление младших школьников в условиях наглядно данного объекта в конкретно-образном виде (сюжетной картинки) осуществляется на более высоком уровне, чем в условиях вербально данного объекта (текста с сюжетом). Преимущество мыслительной продуктивности школьников в действиях с наглядным материалом сохраняется на протяжении всего начального обучения.

2. Уровень творческого мышления учащихся в условиях наглядно данного объекта в целом повышается от I к IV классу, а различия в продуктивности действий с наглядным и вербальным материалом увеличиваются ко II классу и постепенно сглаживаются к IV классу. Это даёт основание считать второй год обучения наиболее сензитивным для развития творческого мышления в его наглядно-словесной фазе – переходной от наглядно-образной стадии к словесно-логической.

3. Направление изменений в показателях в период обучения в начальной школе определяется мерой знакомости осуществляемых продуктивно-мыслительных действий (обобщающих при подборе названий, планирующих – при восстановлении последовательности событий, целеобразующих – при постановке вопросов). В мало знакомых детям видах заданий, как, например, придумывание вопросов к картинке и к тексту, не обнаруживается единая и устойчивая тенденция к повышению продуктивности мышления.

4. Выявленные в эксперименте особенности творческого мышления младших школьников в условиях наглядного предъявления проблемной ситуации можно рассматривать как важный фактор развития творческого мышления в младшем школьном возрасте. Совершенствование методов целенаправленного стимулирования творческих способностей учащихся I–IV классов должно учитывать возрастные закономерности психологического развития младших школьников. При конструировании учебного материала авторам учебников и учителям начальных классов необходимо учитывать значимость заданий с конкретно-образной наглядностью для младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. **Баранова, Э. А.** Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. [Текст] / Э. А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
2. **Завалишина, Д. Н.** Психологический анализ оперативного мышления. [Текст] / Д. Н. Завалишина. – М.: Наука, 1985. – 220 с.
3. **Зинченко, В. П.** Образ и деятельность. [Текст] / В. П. Зинченко. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
4. **Петухов, В. В.** Психология мышления. [Текст] / В. В. Петухов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 89 с.
5. **Телегина, Э. Д.** Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников [Текст] / Э. Д. Телегина, В. В. Гагай // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 47–53.
6. **Телегина, Э. Д.** Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников [Текст] / Э. Д. Телегина, В. В. Гагай // Мир психологии. – 2003. – № 2. – С. 33–45.
7. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления. [Текст] / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
8. **Туник, Е. Е.** Модифицированные креативные тесты Вильямса. [Текст] / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 811.161.1'36

Н. Г. Маркова

**О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРОССКУЛЬТУРНОЙ
ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК ИНДИКАТОРА
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ**

Современное высшее образование должно быть направлено не только на подготовку специалиста как профессионала, но и на формирование у него соответствующих ценностей, идеалов, мировоззрения, развитие способности к продуктивному межнациональному взаимодействию и социальной ответственности перед обществом. Образование и в целом просвещение во все времена содействовало сохранению стабильности общества, взаимоотношений людей разных национальностей, взаимодействию и взаимовлиянию культур. Для современного общества характерен новый взгляд на образование и его функциональную роль в жизни людей.

Современная ситуация как в России, так и в целом мире, процесс глобализации требует от человека понимания как родной культуры, так и культуры других народов. На современном этапе развития общества особую актуальность приобретает проблема межнационального понимания, то есть кросскультурная грамотность или компетентность.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» определила, что сегодня нашему развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание [1].

Сегодня остается самой сложной и многогранной проблема межнациональных отношений, так как она имеет глубокие исторические корни. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз одновременно определяет жизнь будущего поколения. Умение последующих поколений

решать задачи обновления и демократизации общества во многом зависит от качества сегодняшней их подготовки к жизни и, в целом, от овладения культурой межнационального взаимодействия, культурой понимания. Актуальность проблемы формирования культуры межнациональных отношений во многом определяется характером социальных преобразований, проводимых в нашей стране. Культура межнациональных отношений, культура понимания других людей зависит от уровня сформированности кросскультурной грамотности и ее реализации при рассмотрении или решении различных непростых вопросов.

Образовательная политика России должна учитывать национальные различия, потребности современного общества. Главная задача заключается в подготовке путем воспитания, обучения грядущее поколение молодежи к будущей полноценной, безопасной, толерантной жизни в реальном многомерном и поликультурном пространстве.

Российское государство по своей структуре многонационально. Каждый человек периодически находится в контакте с человеком другой национальности в процессе разных видов деятельности. Практика работы в вузе показывает: та часть молодежи, у которой уровень сформированности кросскультурной грамотности выше, у них и уровень взаимодействия, и взаимопонимания проходит эффективнее и результативнее.

В настоящее время проблема культурного окружения не только не потеряла своей значимости, но и стала еще более острой. Подрастающее поколение нуждается в специальной подготовке к вступлению в поликультурную среду. Обучение в вузе связано с интенсивным развитием у студентов общечеловеческих ценностей, формированием мировоззренческих позиций и убеждений. На наш взгляд, одной из первоочередных задач вуза становится решение непростой проблемы – это формирование у студентов кросскультурной грамотности, которая является основой межнационального общения и взаимного понимания. Поскольку период профессиональной подготовки молодых людей является наиболее благоприятным как для формирования профессиональной компетентной личности, так и готовой успешно решать различные вопросы в сфере межнационального взаимодействия.

В нашем исследовании кросскультурная грамотность представляет собой сложное системное образование, которое в себя включает знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа.

Культурологический аспект процесса образования предполагает формирование у студентов понимание, уважение культурной идентичности других народов, толерантности к представителям других национальностей. Сегодня студенческий коллектив представляет собой сообщество молодых людей разных национальностей. Молодым людям надо научиться конструктивно общаться и строить отношения с человеком любой национальности, пос-

колку после окончания вуза каждый из них попадает в коллектив, где он встречается с представителями иных культур, конфессий. Поэтому, своей целью этнокультурная направленность в нашем исследовании имеет воспитание, развитие, формирование культуры межнационального взаимодействия, которая в себя включает готовность молодых людей и умение общаться с людьми разной национальности; дружелюбие, способность подрастающего поколения знать и учитывать в общении их национальную специфику и проявлять гибкость, деликатность, толерантность в любых ситуациях, особенно в конфликтных. Именно, кросскультурная грамотность способствует полноценному межнациональному взаимодействию, она включает в себя банк знаний правил этикета (этноэтикета), умений адекватно реагировать на национальный стиль, манеры, жесты и другие невербальные средства общения.

Этноневербальная культура является составляющей кросскультурной грамотности, знание которой также является просто необходимой для межнационального понимания. Процесс глобализации общественного развития требует от человека понимания не только родной культуры, но и культуры иных народов, вхождения во «множественность» существующих культур. Именно, понимание культуры других народов ведет к постижению ее внутренних смыслов, к становлению адекватного психологии субъектов других культур отношения к традициям, обычаям, ценностям, нормам, образу жизни.

Исследование показывает, что современной молодежи надо помочь научиться гармонично жить в человеческом обществе и быть человеком. Чем успешнее социализируется молодежь, тем гармоничнее она будет взаимодействовать с социальным поликультурным окружением. Содержание социализации каждого из нас влияет на конструктивность и бесконфликтность межнационального общения, т. к. общение является важным фактором социальной и психологической детерминации поведения каждого человека. И чем активнее, содержательнее социализация молодежи, тем молодежь становится более жизнеспособной личностью, умеющей выживать и развиваться в поликультурном обществе. Поэтому общение можно рассматривать как специфическую форму социальной активности. В процессе общения человек всегда стремится как определенным образом воздействовать на своего партнера, так и влиять, и взаимодействовать с ним. Конструктивное межнациональное общение основано на понимании партнера по взаимодействию. Межнациональное взаимодействие предполагает культуру общения, исключая проявление пренебрежения к истории, культуре, достижениям какого-либо народа, предполагает уважение, внимание к личности, толерантность независимо от его национальности.

Процесс формирования кросскультурной грамотности на практике интегрируется с социализацией личности. Социализация – это развитие человека

на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающим миром, где происходит усвоение социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация личности в поликультурном образовательном пространстве.

Система образования – важнейший социокультурный регулятив общества. Социокультурное пространство образования является тем полем, которое может воссоздать многообразие культур и способствовать развитию у студенческой молодежи культуроформирующую способность к рефлексии как к предпосылке понимания ценностей культуры. Именно образование призвано обеспечить вхождение человека в культуру через приобщение его к культурным ценностям. Образование и культура не могут быть ограничены рамками культурных ценностей одного народа, а должны решать задачу обогащения индивидуальных и общественных ментальных качеств данного социума общечеловеческими ценностями [2, с. 3].

Наша экспериментальная работа по формированию кросскультурной грамотности студенческой молодежи, проводимая на базе Нижнекамского муниципального института, была организована с целью выявления у студентов, начиная с первого курса, их отношения к ценностям, традициям как собственной культуры, так и культуры других народов; их ценностных ориентаций в межнациональных отношениях, а также способность понимать, оценивать культурные различия и их проявления толерантного отношения к этим различиям. Исследование показало, что **понимание** является важным и необходимым компонентом уровня сформированности кросскультурной грамотности молодежи.

Именно через понимание человек строит свое общение, учится мыслить, рассуждать, разумно жить среди людей, конструктивно строить отношения, добиваться цели, строить карьеру, т. к. он обладает способностью эффективно общаться в различных межкультурных ситуациях.

В нашей работе при изучении проблемы формирования кросскультурной грамотности молодежи и понимания культуры другого народа отправной точкой является категория «понимание», которая входит в понятийную сетку философии, психологии, педагогики.

Проанализируем сущность важного компонента всей структуры кросскультурной грамотности как **понимание**.

Цель развития кросскультурной грамотности в нашем исследовании – это формирование способности гибкого вхождения в иную культуру на основе понимания этой культуры, ее восприятия с учетом той системы ценностей, которая принята в этой культуре. Восприятие иной культуры все же осуществляется через призму своей культуры и в сравнении с ней. Поэтому, те молодые люди, которые знают и хранят свою культуру, толерантно относятся к существующим различиям между культурами. Такое

отношение человека является важным компонентом всей структуры кросскультурной грамотности.

Система работы по формированию кросскультурной грамотности в нашем исследовании способствует формированию у молодых людей культуры различий, без которой невозможно конструктивное межнациональное общение и взаимопонимание. Понимание является основой человеческого существования, процессов познания и осознания культурного многообразия.

В контексте герменевтики понимание вначале трактовалось как «вживание» – постижение человеком мыслей и чувств других людей, воплощаемых в текстах, в произведениях культуры (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Э. Бетти), а затем стало рассматриваться как способ бытия человека в мире (М. Хайдеггер, М. Шелер, Х. Г. Гадамер). Понимание в отечественной философии рассматривается как момент постижения мира, момент получения знания о действительности. В зависимости от того, как проблема рассматривается в кругу научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения: понимание как разработка концепции текста, раскрытие его структуры в связи с пониманием как проникновением в чужое сознание посредством анализа знаковой системы текста (М. М. Бахтин); как отношение, «схватывание» смысла (Г. А. Антипов); как обретение общего смыслового поля между видами знаний, текстами (Ю. А. Основин); как «знание о знании», процедура смыслообразования (С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский); как построение мысленных моделей реального или воображаемого мира (В. К. Нишанов) и др. Ученые исследуют психологические механизмы понимания в решении мысленных задач в рамках психологической науки (Г. С. Костюк, Л. П. Добраев), психологические аспекты аксиологии образования (В. П. Зинченко), выясняют связь познания и понимания, мышления и понимания (В. В. Знаков).

В нашем исследовании понимание рассматривается как способность молодых людей к компетентному и конструктивному межнациональному взаимодействию в различных межкультурных ситуациях, к владению навыками и способами креативной и ответственной деятельности как в профессиональной, так и социокультурной, и межнациональной сферах; способность позитивного отношения к иной культуре, к межкультурным различиям; способность осознать, осмыслить и объективно оценить окружающую действительность. Понимание одной личностью другой, понимание представителями некоторой культуры смысла какой-либо иной культуры не есть полное погружение в чужую систему ценностей, как не есть и навязывание другой стороне своего комплекса отношений и взглядов. Понимание, осмысление есть результат взаимодействия, диалога. Любое человеческое общение и понимание по своей природе диалогично. Именно, в процессе диалога происходит становление смысла, взаимодействие и понимание друг друга. Не может быть «смысла в себе», говорил М. М. Бахтин,

он существует только для другого смысла, т. е. только вместе с ним, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего [цит. по 3, с. 126]. Говоря о понимании культуры другого народа, необходимо помнить, что ее основой является степень сформированности культуры различий у подрастающего поколения. Различие – основание для выбора, который наполняется нравственным содержанием человека. Поэтому понимание поможет молодым людям глубже понять свою культуру, понять самого себя, войти в культуру своего народа, быть компетентным в языке, ритуалах, ценностях для того, чтобы процесс инкультурации и социализации каждого протекал активно, динамично и содержательно. Овладение молодым человеком ценностями родной культуры делает его восприятие иных культур более точным, глубоким и всесторонним, а, главное, уважительным.

Практика показывает, что студенты постепенно осознают ценность культурных различий, позитивно воспринимают как культурные различия так и сами культуры. Подтверждением данного выбора могут служить результаты экспериментальной работы по формированию кросскультурной грамотности студентов. Выросло число студентов, понимающих иную культуру и принимающих ее ценности, умеющих соотносить ценности в самом себе, осуществить их выбор, принимающих и адекватно относящихся к культурным различиям. Это позволяет говорить о толерантности студентов, их ассертивности, синтонности, т.е. они могут быть настроенными на волну другого человека, легко входящими с ними в контакт с позиции на равных.

Мир, в котором мы живем, представляет разнообразное культурное пространство и это разнообразие проявляется во всех сферах нашей жизни. Но, общаясь с представителями других народов, нужно исходить из аксиомы, что культуры разнообразны, культура не может быть лучше или хуже, все культуры уникальны, и при этом не надо считать, что все люди должны смотреть на мир так же как вы, главное – разумно и правильно использовать культурные различия, чтобы превратить их в источники дополнительных возможностей культурной синергии. Известно, что людям другой культуры характерна другая организация жизни, мышление, восприятие основополагающих принципов жизни. Главное, нам всем надо научиться общаться с народами других культур, не вызывать враждебность, а устанавливать контакт и сотрудничать, и взглянуть на культуру как фактор взаимодействия между людьми. Понимание других возможно, если человек обладает кросскультурной грамотностью, важными составляющими которой являются – культура различий, культура общения, толерантность, конфликтоустойчивость, которые порождают потребность развития культуры политолерантных отношений, способствующих формированию у подрастающего поколения целостной картины окружающего мира, духовных,

культурных, нравственных ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании.

Система работы по формированию кросскультурной грамотности у студенческой молодежи показала, что толерантная личность с наибольшим пониманием, сдержанностью, конфликтоустойчивостью строит свои конструктивные отношения. Устойчивость характеризуется последовательностью действий личности, предсказуемостью ее поведения и все это проявляется в способности к самоуправлению. Конфликтоустойчивость личности позволяет ей активно проявлять себя в конфликтных ситуациях и профессионально разрешать противоречия, решение которых, конечно, зависит от уровня культуры, образования, ценностей и способности к саморегулированию и самоуправлению. Практика показывает, что конфликтоустойчивая личность характеризуется умением сдерживать противоречия в проблемной ситуации и конструктивным урегулированием отношений. Поэтому конфликтоустойчивость является важным качеством решения непростых вопросов в межнациональных отношениях. Конфликтоустойчивая личность обладает способностью профессионально подойти к решению проблемных вопросов и умело оказать содействие в реализации конструктивного межнационального взаимодействия. Поэтому конфликтоустойчивость является необходимым качеством личности современного специалиста в любой области, а для специалиста в межнациональных отношениях – просто необходимым качеством личности.

ЮНЕСКО выступила с призывом к толерантности, цель которого заключается в том, чтобы утвердить толерантность «в качестве внутренней установки каждого человека, а затем и в социально-политических механизмах, определяющих и формирующих отношения между людьми». Толерантность выражается в стремлении человека достичь понимания с другими, согласовать самые разные установки, мотивы, ориентации, не прибегая к насилию и подавлению человеческого достоинства. Взаимопонимание должно реализовываться через сотрудничество, разъяснение и диалог [4, с. 9–10].

Особо следует отметить, что в исследованиях Ю. Н. Кулюткина, В. И. Любимова, Е. И. Огарева, В. Г. Онушкина кросскультурная грамотность рассматривается как вид функциональной грамотности взрослых, а понимание – как системообразующий ее компонент. Социальные преобразования в XXI в. предполагают, что толерантные взаимоотношения между людьми должны стать социальной нормой современного общества, принятой и узаконенной на государственном и межгосударственном уровнях. Толерантность является доминантой культуры межнационального понимания.

Проблема формирования кросскультурной грамотности студентов ранее не была предметом специального более глубокого исследования. Целенаправленный процесс формирования кросскультурной грамотности студентов требует определения их ценностных ориентаций, этнической идентичности,

их отношения к своей культуре и культуре других народов, выявления исходного уровня сформированности кросскультурной грамотности. Содержание кросскультурной грамотности студентов, несомненно, формируют способность к саморефлексии, развивает толерантность студентов, способность понимать различные культурные ценности и культуры в кризисных условиях в современном обществе, которые оказывают влияние на всех. Такой подход позволяет получить комплексную информацию об уровне понимания иной культуры, их отношения к данной культуре и знание ее; определиться с выбором методов исследования уровня сформированности кросскультурной грамотности студентов. Для существования и развития культуры в обществе должна быть культурная осведомленность подрастающего поколения, более того – поликультурная среда, среда, владеющая не только отечественными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству. Поэтому прав М. М. Бахтин, утверждая, что культура способна жить и развиваться только на грани культур, в диалоге с другими культурами.

Процесс формирования кросскультурной грамотности помогает молодым людям после окончания вуза строить отношения в многонациональном коллективе. Культура различий, культура толерантности являются доминантой их профессиональной деятельности. Культура толерантности предполагает признание и уважение различий. Толерантность как императив взаимодействия народов и культур основывается на существовании различий в человеческих сообществах и уважении этих различий. И поэтому в нашем исследовании толерантность является важным компонентом в структуре кросскультурной грамотности.

Для продуктивного межнационального диалога необходима совокупность ценностных и других оснований, мотивов, целей, которые объединяют народы, необходимо выделение всех возможных сфер взаимодействия, взаимопонимания и взаимопроникновения, которые насыщены основополагающими ценностями, идеями для сближения наций. Поликультурное воспитание может свести к минимуму культурный шок, увеличить и разнообразить опыт межкультурного общения между странами, народами, которые активно сотрудничают во всех сферах жизни. Приобщаясь к культурному наследию, молодой человек познает жизненный опыт не одного поколения, а всего человечества, что ему просто необходимо в жизни. Но современном этапе перед всеми учебными заведениями стоит задача поликультурного образования подрастающего поколения. Поэтому важным условием является создание поликультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию политолерантности. Систематическая работа по формированию кросскультурной грамотности студентов говорит о повышении у них уровня толерантности и снижения количества негативно настроенных на межкультурное взаимодействие. Четкая орга-

низация и ее система развивают способность у молодых людей понимать культуру другого народа, главное, учит их вести продуктивный межкультурный диалог и, при этом, быть терпимыми к другим. Постепенно у них формируется стабильная способность к эффективному и адекватному общению с представителями других культур, в котором проявляется способность эффективно общаться в различных межкультурных ситуациях, т. е. проявляется межкультурная сенсительность.

Анализ исследований показывает, что даже те педагоги, которые целенаправленно вводят студентов в мир культуры, порой не в полной мере осознают необходимость развития у них толерантности, понимания не только отечественной, но и иной культуры. Практика показывает, что педагогическая наука находится в поиске способов формирования и развития толерантного специалиста, способного к осмыслению, пониманию, принятию ценностей различных культур и приобщению студенческой молодежи к своей и чужой культуре. Образование является важнейшей составной частью культуры и включает в себя процесс наследования, сохранения, распространения и освоения ценностей культуры, процесс личностного приобщения человека к культуре (формирование его как субъекта культуры). Задача формирования способности человека «оживлять культурные смыслы», образование является тем поликультурным полем, которое может воссоздать палитру культур и развивать в студентах культууроформирующую способность к саморефлексии.

Живя в поликультурном обществе, каждый индивид должен овладевать культурой различий, видеть в различиях в первую очередь положительную сторону и реагировать на различие без раздражения, каким бы оно (различие) не было. При цивилизованном отношении индивидов к окружающему различие – это источник богатства и процветания, при нецивилизованном отношении – это источник раздоров и конфликтов [5, с. 100]. Решение многоаспектной проблемы формирования кросскультурной грамотности студенческой молодежи затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку сегодня востребован человек, способный продуктивно мыслить, понимать и принимать ценности иных культур и культуру человечества в целом.

Наше исследование показывает, что в процессе формирования кросскультурной грамотности важную роль играют личностные качества студентов, креативные и когнитивные, а также этносоциальные качества. В практике нашего исследования мы выделяем совокупность личностно значимых качеств, необходимых для межнационального понимания и эффективного взаимопонимания:

– **личностные качества:** положительная установка и внутренняя мотивация на межличностный контакт с представителем иной культуры, признание

и уважение культурных различий, толерантность, открытость, конфликтоустойчивость, стрессоустойчивость, ассертивность, синтонность и др.

– **креативные качества:** оригинальный интеллект, огромный творческий потенциал, сконцентрированное, логическое мышление, проявление оправданной готовности к адекватному риску, креативный потенциал и др.

– **когнитивные качества:** знания о содержании культурных различий, о нормах и ценностях как родной, так и иных культур и потребность в их постоянном пополнении;

– **этносоциальные качества:** коммуникабельность, речевая культура, уважение, признание обычаев, традиций другой культуры (этноэтикет), способность к конструктивному решению этносоциальных проблем, владение этноневербальной культурой.

Практика показывает, что личность, обладающая большинством вышеперечисленных качеств, в ситуациях межнационального общения действует эффективнее и адекватнее, т. к. уровень сформированности кросскультурной грамотности у нее выше.

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения культуре межнационального общения и понимания. Практика нашего исследования показывает, что целесообразно использовать активные методы по формированию кросскультурной грамотности у молодежи. Среди них наиболее эффективными являются те, которые не преподносят готовые решения, факты из реальной жизни, а требуют анализа, абстрагирования, классификации фактов в виде диагностики конкретных ситуаций межнационального общения, отношений и понимания, а также генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания.

В практике поликультурного обучения процесс формирования межкультурной компетентности, кросскультурной грамотности, политолерантности, этноассертивности, саморефлексии, эмпатии молодежи в нашем исследовании предусматривает активное применение эффективных методов: дискуссии, инструктаж, деловые игры, просвещение, ориентирование, моделирование, выполнение индивидуальных и групповых заданий, решение проблемных задач, межкультурные собеседования, анализ этнокультурных ситуаций, межкультурные тренинги, метод мониторинга и диагностики и др., которые позволяют полноценно погрузиться обучающимся в активное контролируемое конструктивное межнациональное взаимодействие.

Продуктивные методы позволяют развернуть межнациональные проблемы в динамике и дают возможность участникам прожить необходимое количество времени в конкретных ситуациях межнационального взаимодействия. С помощью эффективных методов обучения партнеры по межкультурной коммуникации приобретают необходимые навыки межнационального общения и межкультурного взаимодействия, развивают и

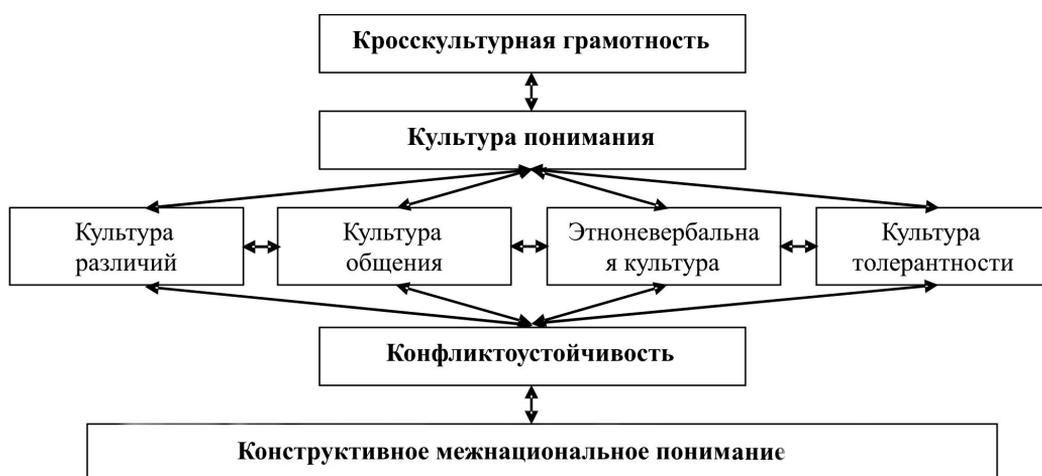
формируют уверенность в себе, способность к компетентным гибким взаимоотношениям, а, главное, способность к пониманию.

Формирование кросскультурной грамотности студентов нами осуществлялось в различных организационных формах обучения (лекции, проблемные лекции, семинары, спецсеминары). В нашей работе мы использовали опыт, накопленный ранее по проблеме исследования.

Просвещение как метод представляет собой процесс приобретения знаний об иных культурах, к контакту с которыми человек целенаправленно готовится. Например, перед поездкой в другую страну необходимо получить хотя бы минимум знаний по истории, географии, узнать об обычаях и традициях жителей этой страны. Достаточно обширные знания о стране пребывания помогут в реальной ситуации взаимодействия с местными жителями. Попав в чужую страну, нужно поступать в соответствии с нормами, обычаями и традициями этой культуры, а не навязывать местным жителям своих норм и ценностей. Инструктаж как метод формирования кросскультурной грамотности знакомит человека с проблемами, которые могут возникнуть в той или иной стране.

По мнению Г. Триандиса, межкультурный тренинг ставит перед собой две основные задачи: познакомить с межкультурными различиями в межличностных отношениях, что потребует проигрывания ситуаций, в которых что-либо протекает по-разному в двух культурах; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации. Это достижимо, если обучающийся знакомится с самыми характерными особенностями культуры соседних народов. Основой подготовки к межкультурным контактам с целью взаимного понимания обычно является общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. В нашем исследовании межкультурному тренингу отводится достаточно времени, так как он способствует формированию кросскультурной грамотности и межкультурной компетентности, формирует культуру различий, так как каждая культура дает свое представление об окружающем мире, и только понимание дает возможность человеку эффективно общаться с представителями иных культур, понимать себя и свое поведение. Ведь человеческий мир – это не прекращающееся общение и взаимодействие людей. Глобализация современного мира постоянно напоминает человечеству о том, что мир многообразен и в то же время един. Усиление взаимозависимости человечества ставит проблему формирования кросскультурной грамотности подрастающих поколений, важными компонентами которой являются: культура различий, культура общения, культура толерантности, этноневербальная культура, конфликтостойчивость, понимание себя и других.

Экспериментальная работа показывает, что реализуемая совокупность активных методов по формированию кросскультурной грамотности и культуры межнациональных отношений в целом, развивает умения рефлексивного слушания своего собеседника, держать себя уверенно с представителями других культур, строить эффективную модель межнациональных взаимодействий с партнерами по коммуникации; позволяет продуктивно предотвращать и конструктивно разрешать назревшие конфликты, компетентно преодолевать осложняющие межнациональное общение привычки и манеры поведения и умело переносить имеющиеся знания в конкретные ситуации межкультурного взаимодействия; дает возможность оценить свое состояние и состояние партнера, помогает раскрыть потенциальные возможности партнеров по межнациональному взаимодействию.



Индикативные составляющие кросскультурной грамотности

Цель развития кросскультурной грамотности у молодых людей – это формирование способности к интеграции в иную культуру на основе понимания этой культуры. Позитивное отношение к культуре другого народа, к существующим различиям между культурами свидетельствует об овладении необходимой способностью (конфликтоустойчивость) к межнациональному конструктивному общению, о степени и результате взаимопонимания. Полученные знания приводят студентов к пониманию того, что все культуры равны, но неодинаковы, каждая культура уникальна, заслуживает уважения и признания.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. // Директор школы, – 2002. – № 1. – С. 97–126.

2. **Рощупкин, В. Г.** Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование [Текст] / В. Г. Рощупкин. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2006.

3. **Каган, М. С.** Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997.

4. **Безюлева, Г. В.** Толерантность в пространстве образования [Текст]: учебное пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Г. М. Шеламова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

5. **Бондырева, С. К.** Толерантность (введение в проблему) [Текст] / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003.

УДК 32

Р. Н. Наурызбаева

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАЗАХСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ

Использование устного, главным образом народного и литературного сказочного творчества в целях умственного, нравственного и эстетического воспитания, а также расширения общего кругозора и познавательного интересов детей дошкольного и младшего школьного возраста наиболее способствует развитию и саморазвитию художественно-творческой деятельности воспитанников.

«Великое искусство всегда черпало свое вдохновение из мифа, из бессознательного процесса символизации, который продолжается веками и, как первичное проявление человеческого духа, будет и в будущем оставаться корнем всего творчества» [1, с. 138]. Занимательность содержания, яркость персонажей, сочетание фантастики с реальной действительностью, образность языка оказывают большое эмоциональное воздействие на детей. Изображая поведение животных, сообщая, об их географическом размещении, сказка обогащает детей в познавательном отношении. Она фантастически предвосхищает достижение науки и техники, активизирует мышление детей, пробуждает пытливость. Ставя своих героев в определенные отношения, при которых силы добра обычно побеждают силы зла, она тем самым вырабатывает у детей позитивные отношения к реальной действительности.

Прикосновение к быту народа, искусству, к родной природе, к справедливому и прекрасному миру народной сказки и былины – помогают учащимся найти свою тему в художественно-творческой деятельности. Отобразить певучую красоту казахского народного искусства в собственном творчестве – вот задача, которую поставил перед собой учащийся и педагог. Они же становятся исследователем и продолжателем идей народных сказок. Народное искусство – фундамент современной культуры, источник нравственной силы и духовности. Слово «фольклор» в буквальном переводе с английского языка означает народная мудрость. Фольклор – создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия, в которой он отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад жизни, природы, культуры и верования. Это устное, словесное художественное творчество, которое возникло в процессе формирования человеческой речи.

Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором развития ребенка, в частности, его художественно-творческих способностей. В дошкольном возрасте закладываются основы художественно-творческих деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств. При ознакомлении детей с произведениями казахского фольклора используются сказки, пословицы, загадки, айтысы (импровизированные поэтические состязания акынов-поэтов), подвижные казахские игры.

Так, из всех фольклорных жанров, сказка является наиболее любимым жанром детей. Сказка выступает как своего рода нравственный кодекс народа, их героика – примеры истинного поведения человека. В сказках выражено радостное приятие бытия – удел честного, умеющего постоять за свое достоинство человека. Сказка учит детей не подчиняться злему обращению, не опускать руки при возникновении проблем, а смело сражаться с неприятностями и побеждать их.

То обстоятельство, что сказки о животных отличаются антропоформизмом, т. е. наделением животных способностью думать, говорить, действовать наподобие людей, лишь усиливает эмоциональное воздействие.

Сказка, которая приобщает детей к культуре народа, передает его мысли, чувства, идеалы, расширяет круг представления о жизни и является источником детской радости.

Яркий, точный язык сказки обогащает словарь ее слушателей. В практике работы сказки доносится до ребенка выразительным чтением или рассказыванием воспитателя, а также организацией инсценировок, в которой участвуют воспитанники, получая широкую возможность эмоционального перевоплощения в изображаемых героев.

Если к слову «сказка» подобрать однокоренные слова: сказка – сказывать, рассказывать. Сказка – это устный рассказ о чем-либо интересном,

необыкновенном для слушателя. Сказки приходят в нашу жизнь очень рано и сопровождают нас всю жизнь. Сказка никогда не надоедает. Сказка обладает великой силой, терапевтическим эффектом. Слушая сказки, и дети, и взрослые сами становятся частью сказки, потому что сказка завлекает, привораживает, заставляет нас в чудо жизнетворчества. Таким уникальным даром обладают народные сказки, много веков передаваемые из уст в уста. Подтверждением этому является высказывание К. Д. Ушинского: «Никто не в состоянии сравниться с педагогическим гением народа».

«Восприятие устной культуры является коллективным и включает в себе психологически-эстетический импульс к коллективности. Устная литература является более действенным средством для объединения людей, их сплочения единством настроения, средством преодоления разобщенности, индивидуальной замкнутости духовного мира каждой личности» [2, с. 340]. Она способствует приобретению возвышенного душевного состояния, позитивного мировоззрения, вдохновения, естественной потребности созидательной деятельности.

Развитие художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных сказок – лучший способ актуализации творческого потенциала воспитанников, основание и способ художественно-образного освоения мира. Художественное творчество детей начинается с обостренного внимания к окружающей действительности, и вызывает потребность созидания собственных произведений на основе ярких впечатлений, образов, переживаний, ассоциативного воображения.

Итальянский писатель Альберто Моравио был глубоко прав, когда сказал в одном из своих интервью: «Чтобы сказка была действительно сказкой, а не просто вымыслом, нужны два элемента, казалось бы, исключаящие друг друга: необычайность сюжета и наличие морали. Сказке нужна определенная экстравагантность, даже абсурдность, и в то же время она должна подчиняться законам художественной логики».

В процессе преподавания педагогических дисциплин Кзылординского гуманитарного университета Республики Казахстан идеи этнокультурного образования направлены на создание национальной системы обучения и воспитания, совершенствования и применения произведения народного искусства для развития художественно-творческой деятельности учащихся. *Для успешного освоения программы воспитанниками немаловажную роль играют психолого-педагогические условия реализации программы, которые включают в себя следующие компоненты:*

– создание комфортной, благоприятной атмосферы на занятиях, способствующие развитию художественно-творческой деятельности средствами народного искусства;

– отбор произведений народного искусства и разработка комплексных занятий с учетом возрастных особенностей и интересов детей;

- применение индивидуальных, групповых и массовых форм обучения;
- побуждение творческого воображения ребят к художественно-творческой деятельности;

Критериями отбора содержания для развития художественно-творческой деятельности средствами народных сказок являлись: идеи народной педагогики, основанные на традиционной культуре казахского народа; нравственный аспект; особенности возраста детей и учащихся; умение доводить до конца и развивать логические цепочки творческого характера с большим количеством вариантов; развитие неожиданных и нестереотипных аналогий и ассоциаций в творчестве.

Были разработаны комплексные задания для творческих групп, экспериментальные учебные программы, разработки уроков, сценарии для сценических представлений и т. д., т. е. весь дидактический материал для организации учебных занятий, направленных на включение воспитанников на художественно-творческую деятельность, которая способствует их созидательному действию.

Привлекательность народных сказок для развития художественно-творческих способностей воспитанников заключается в следующем: а) в сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает каждый ребенок (преодоление преград, потеря родителей, необходимость выбора); б) главный герой сказки – образ собирательный, и ребенок достаточно легко идентифицирует себя с ним, включается в сказочное событие, чувствует себя героем; в) в сказке, как правило, представлено множество моделей поведения в различных ситуациях, которые ребенок имеет возможность «прожить», эмоционально переработать, «присвоить» и перенести в реальную жизнь. В процессе слушания, чтения сказок, сопереживания персонажам, дети учатся понимать мотивы поведения, чувства, получают возможность представление об иных возможных способах поведения, имеют возможность не только проявить личные эмоции, но и сравнить их с эмоциями других людей. Наполняемость эмоций и переживаний требует у детей проявления их в реализации в виде рассказа, стихов, пения, танца, рисунков, изображения сказочных героев на сцене.

«Богатырские предания казахов» – «Батырлар жыры» – на протяжении многих веков жили среди народов в форме монументальных стихотворных поэм, напевный ритм которых перемежался прозаическими отступлениями.

Само исполнение эпоса было наполнено сакральным таинством и совершалось профессиональными сказителями-жыршы, как правило, вечерами, при свете горящего очага или свечи, давая пищу воображению наших, не столь уж далеких предков. Каждый из которых живо представлял красочные картины ратных подвигов славных батыров, считая себя связанными с ними неразрывными узами кровного и духовного родства.

Казахи свято верили в то, что духи батыров, их благородство, сила и ум, воспеваемые в преданиях, вечно сопровождают кочевье живых, охраняя священную землю и водные просторы, оберегая покой потомков.

Казахские богатырские сказания: «Ер Таргын», «Алпамыс батыр», «Кобланды батыр», «Камбар батыр», «Ер Тостик», «Кендебай на коне Керкула», «Батыр «Асан», «Каим батыр», «Батыр Акжан», «Батыр Тотан», «Батыр Алибек» наиболее любимые детьми сказания, передает национальный колорит, боевой дух народа, твердое намерение защиты земли предков.

Исключительность главного героя часто подчеркивается необычайными условиями его появления на свет. Приводим фрагмент описания появления Ер Тостика: Жил в далекие годы человек по имени Ерназар. И было у Ерназара восемь сыновей. Но вот случился в степи большой джут. Откочевали восемь сыновей Ерназара в благополучные края, чтобы сохранить скот. А родители остались дома. Кончились припасы, старики стали слабеть. Ерназар не в силах подняться, открыл глаза и увидел: висит на перекладине свода юрты вяленый лошадиный тостик (грудинка). Обрадовался старик и говорит:

– Суюнши, старуха! Ох и жирный тостик висит, свари-ка его поскорей!

Сварила старуха тостик. Съели его, насытились, окрепли. Вскоре старуха затяжелела и в положенное время родила сына.

Не по дням, а по часам рос малыш. И дальше идет приключенческие повествования сказки. События, происходившие с героем одна интереснее другой. В своих путешествиях герой встречается с необычными противниками, которые характеризуются как притеснители людей, разорители аулов, похитители девушек. Во имя справедливости герой совершает подвиги, в честном бою побеждая сказочных героев. При этом проявляет себя ловким и выносливым, сильным и бесстрашным, метким стрелком, великодушным и бескорыстным, доверчивым и чистосердечным, находчивым и остроумным. Он всегда защищает обиженных, не чурается никакой работы, когда требуется помочь бедным и немощным. Во многих сказках батыр действует не один, к нему присоединяются верные помощники.

Конь занимает особое место в богатырских сказках. До встречи с батыром это неказистая лошаденка, но затем проявляются его скрытые силы. Батыр выбирает коня в отцовском табуне, добывает в подводном или подземном царстве, отнимает у побежденного чудовища.

Нередко это конь – тулпар, крылатый конь, способный говорить человеческим языком. Он обладает необыкновенным умом и может дать мудрый совет своему хозяину.

Героические сказки имеют своеобразные прологи и эпилоги. Например, сказка «Кендебай на коне Керкула» начинается так: В давние времена, когда у коз еще не отрасли хвосты, в долине гор Каратау на берегу реки Карасу

жил бедняк Казангап. Сказка «Батыр Асан» начинается: Давным-давно жил на свете старик по имени Естемес, и было у него три сына.

В основном сказки начинаются с присказки: Сказку сказывать пора, козочка была пестра, а фазаны красными, ну а перья на хвосте, длинными да разными. Эти образные фразеологические сочетания готовят детей окунуться в мир сказок, в мир волшебства, перевоплощаться в героев сказок. Присказка украшает сказку, вносит в нее элемент игры. Она по-своему вводит слушателя в мир волшебной сказки, готовит к восприятию сказочных событий: необычных и занимательных. И не только, ибо это еще и педагогический юмор для настроения, присущий традиционной (народной) культуре воспитания. Кроме обычной концовки, завершающей сказочные события, бывает еще особая, шутливая концовка. Происходит своеобразие диалога культур, что духовно обогащает воспитательный потенциал народного искусства.

Нравственный мир волшебной сказки, по сути своей не имеет национальных различий. Он общечеловеческий. Нравственность – это понятие о добре и зле, о том, что хорошо и что плохо в людях, в отношениях между людьми, в их поведении. Каков же он, нравственный мир, воплощенный в волшебных сказках? Это, прежде всего, мир добра и доброты. Доброта сказки в том, что она защищает слабых и обиженных. При столкновении добра и зла добро не сразу, но обязательно побеждает, а зло обязательно наказывается.

В казахском народном творчестве особое место занимают волшебные сказки. В них помощником герою выступают чудесные средства и волшебные существа. Чаще всего герой описывается обычным человеком, но ему противостоят отрицательные персонажи, зловердные и коварные. Своей добротой, чистым помыслом, готовностью помогать людям герой привлекает на свою сторону волшебные силы. Очень популярны казахские, волшебные сказки: «Золотая бита», «Падишах и беркут», «Алтын Айдар», «Красавица Куникей, живущие под солнцем», «Птица счастья», «Волк и джигит», «Девять братьев».

Описание сцены как мальчик выбирал коня в сказке «Золотая бита». Мальчик подошел к табуну, стал размахивать куруком (приспособление для приручения коня), трясти уздечкой, но только чесоточный стригунок-двухлетка, что пасся отдельно от всех, повернул голову и посмотрел на мальчика. Поймал его мальчик и взнуздал. И пока прилаживал узду, чесоточные струпья на боках двухлетки исчезли сами собой. А когда мальчик накинуд на него потник, стригунок превратился в кунана-трехлетку. Когда наложил седло – кунан стал бесты-пятiletкой, а когда затянул подпругу – превратился бесты во взрослого коня. Обрадовался мальчик, вскочил в седло, и тут конь под ним обернулся сказочным скакуном-тулпаром, который вмиг домчал его до места покинутой стоянки аула.

Существуют сказки, где в сфере житейских отношений перенесены персонажи – животные и птицы. В них животные наделяются традиционным человеческим мышлением. Они представляют определенные образы и взаимодействуют, создавая целостный сюжет. То или иное животное не обладает единственной, раз и навсегда признанной характеристикой. К примеру, лиса отзывчива («Золотая бита»), обезьяна искренний и верный («Слон и обезьяна»), медведь мудрый («Три медведя»), образы животных многогранны.

С невероятными действиями главных героев связаны бытовые сказки. В них обыкновенный человек одерживает верх над соперниками благодаря своему остроумию, находчивости, нравственной стойкости. Эти сказки повествуют о житейских делах и семейных отношениях, оповещают нравственные аспекты человеческого бытия. В сюжет таких сказок могут быть вплетены афоризмы, народные мудрости, пословицы и поговорки. Герои сказок отгадывают загадки и проницательно открывают истину, справедливо решают споры и дают добрые советы, успешно состязаются в остроумии. Эти сказки указывают на превосходство мудрости и остроумия над несправедливостью.

В сказках о нравственных отношениях ведущее место занимают сюжеты о преодолении препятствий на пути к счастливой жизни, к достижению справедливости и благополучия. Главные герои совершают смелые поступки, причем противоборствующими сторонами могут оказаться царь и солдат, богатый и бедный, купец и скиталец, мулла и простолюдин и т. д. Во многом мудрая женщина решает ход событий. Увлекательная напряженность сюжетной линии сказки достигается повествованием благополучным исходом испытаний, о похищении красавицы, о злключениях гонимого человека. В сказках притчах утверждаются высокие моральные качества (трудолюбие, милосердие, бережливость, уважение к старшим, верность своему слову). Народная мудрость осуждает несправедливость, жестокость, обман и другие низменные страсти

Бытовые сказки: «Канбак шал», «Мудрый Аяз», «Бей, дубинка», «Сапожник и хан» стали самыми любимыми сказками современных детей. Дети создают художественные рисунки, вживаются в образ героев, разговаривают на языке персонажей, готовят игрушки, поделки, шьют костюмы, поют народные мелодии. На определенном этапе устраиваются сказочные праздники, где воспитанники показывают свои художественно-творческие и исполнительские работы. Казахские народные сказки включены в авторскую программу по развитию художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста и младших школьников.

Особая роль принадлежит имитационно-игровым ситуациям. К их разработке приводит необходимость организации обучения, когда востребованными становятся личностные функции обучаемых. Ребята выступают в роли актеров на занятиях, где вводятся игровые драматизации по изучаемым

мой теме (изображения сказочных персонажей, животных и птиц). На протяжении всего занятия ребята могут обмениваться ролями, обязанностями. В процессе работы проявляются творческие способности ребят к рисованию, поэтической, артистической, режиссерской, хореографической, музыкальной деятельности. Важно не пропустить момент прозрения, вдохновения к какой-либо творческой деятельности и своевременно поощрять порывы детей.

Фрагменты работ для развития художественно-творческой деятельности детей детского сада и младших школьников.

Сценарий познавательно-игровой программы

Ведущий. Здравствуйте, дети! Мы много сказок прослушали и прочитали. Пришла пора показать свои знания и способности друг другу, родителям и учителям, пообщаться с героями сказок. А каких персонажей вы придумали сами? На эти вопросы продумайте ответы и если не успеете показать и рассказать, в рисуночном или письменном виде опустите в волшебный ящик. Они будут достойно оценены.

Итак, слушаем, продолжаем и угадываем: сколько сказок прозвучало и названия сказок.

... Было у тебя (Тостика) восемь братьев. В год последнего джута откочевали они со скотом в благополучный край и не вернулись. Решил Тостик отправиться ... /Ответы детей: «Ер Тостик»/

... Я научу тебя, как достать золотое дерево. Иди прямо, пока не встретишь высокую гору. Когда ты подойдешь к ней, увидишь бегущего с горы зайца. Иди по следу зайца. Перед тобой откроется огромная пещера... /«Красавица Куникей, живущая под солнцем»/

...– У одного старика было три сына. Умирая, он завещал стеречь его могилу по очереди. Схоронили отца. Отправился на могилу младший брат. Послышался топот. Прибежал рыжий конь. Вся сбруя в серебре... /«Три брата»/

... Сказала так лиса и вырыла длинную нору, которая начиналась у самого восхода солнца и выходила там, где солнце закатывалось... /«Бекболат»/

Ответы детей: Прозвучало фрагменты 4-х сказок: Ер Тостик, Красавица Куникей, живущая под солнцем, Три брата, Бекболат.

Ведущий: А теперь мы организуем театр миниатюр. Пусть актеры выйдут на сцену и проигрывают эпизоды сказок, а зрители их будут отгадывать. На сцену поднимаются герои сказок в соответствующих костюмах и обыгрывают сценки из любимых сказок.

Сочиняем сказку

Ведущий: А теперь давайте научимся сочинять сказку! Вы должны в рифму подставлять слова. Для начала попробуем.

Говорим Маша, рифмуем каша.

Говорим Паша, рифмуем Саша.

Жила-была Маша, она любила кашу. А Паша и Саша добывали еду. Они жили дружно. Но однажды погода сильно разбушевалась, и дождь лил как из ведра. Запасы еды кончились. Саша сказал Маше... /Придумайте счастливый конец/.

Игра в рифму:

Стоит замок в подземном царстве,
А в замке этом спит ... (принцесса).
В каждой сказке образ есть,
Бабка – Прожорливая пасть просит есть.
Как зовут злую бабушку? (Мыстан)

Анализ, комментарий:

Мы сегодня показали наши знания и умения самим сочинять сказки. А теперь подумаем, чему учат нас сказки. Я буду называть сказку, а вы говорите, в чем ее главный смысл.

«Три брата» – уважай старших.

« Ер Тостик» – Люби и защищай родных.

«Бекболат» – борись за справедливость.

«Красавица Куникей, живущая под солнцем» – цени дружбу и любовь

Ведущий: Народные сказки учат нас любить жизнь, веру в справедливость, быть лучше, чище, добрее. Они учат нас жизни. Сказка – ложь, да в ней намек.

– А теперь давайте поиграем. Будем превращаться в различных сказочных героев, мимикой и жестом попробуем передать их внутренний характер. Воспитатель предлагает изобразить Алпамыса, Кобланды батыр, Ер Тостика, Карашаш Сулу, Алдар косе, Жиренше шешен, Баян Сулу и т. д.

Воспитатель предлагает детям изображать сказочных персонажей: хитрую лису, пугливого зайца, трудолюбивого муравья и т. д. Есть еще интересная игра «Имя шепчут волны». Попробуем представить себе, что мы попали в сказку, где природа хочет, поговорит с нами. Мы стоим на морском берегу, а волны подбегают к нам и тихо шепчут по именам: Карашаш Сулу, Айсулу, Ер Тостик, Асан батыр, а вы старайтесь отозваться. Представьте, какое имя вам подходит. Затем послушайте ветра, угадайте, что хочет вам сказать.

– Ребята, вам нравится Баба-яга – Мыстан кемпир или же Жалмауыз кемпир. А какая Мыстан кемпир в сказках? Давайте вспомним, где Баба-яга коварная, злая (ответы детей: «Золотая бита», «Три сестры»).

А теперь вспомните, где Баба-яга была доброй («Красавица Куникей, живущая под солнцем»). Мыстан кемпир в сказках бывают разной.

А теперь проведем конкурс: «Самая добрая и самая злая Баба-яга». Кто лучше изобразит и расскажет про Бабу-ягу. На сцену выходят добрые и злые «бабушки» и изображают их. Дети выражают свои эмоции.

Методика организации недели сказок

Цель организации праздничной недели: создание художественно-творческого пространства для реализации и утверждения творческих способностей учащихся, развивать оригинальность мышления (умение придумывать необычные идеи и решения).

Комментарии педагога: Праздничная неделя сказки может пройти как единовременный праздник всех классов начальной школы. Для этого планируются этапы подготовительных работ и их проведение – конкурс рисунков, костюмов, уроков, проведенных по сказкам и т. п. Предварительно по классам, ученики которых представляют команду, проводится шествие веселых сказочных героев. Они разносят загадочные, интригующие письма с необыкновенными заданиями.

В течение недели проводятся:

- Конкурс знатоков народных сказок,
- Вечер поэзии, посвященные сказкам, выступают молодые поэты,
- Костюмированный парад персонажей сказок,
- Слушаем сказки... (приглашение народных сказочников, артистов),
- Театрализованная постановка «Наши любимые сказки»,
- Встреча с юными сказочниками, чтение произведений молодых авторов.

К концу недели проводится подведение итогов мероприятий в торжественной, сказочной обстановке. Производится награждение по номинациям:

- Самая обаятельная героиня сказки;
- Самый хитрый персонаж сказки;
- Самый мужественный персонаж сказки;
- Самый вредный отрицательный персонаж;
- За лучшую постановку сказки;
- За оригинальное оформление постановки;
- Лучшему знатоку народных сказок;
- Самые не только читающие, но и интересно придумывающие ученики,
- Самая лучшая постановка, самый лучший художник, самый лучший режиссер, самый лучший оформитель и т. д.
- Самая лучшая выставка по сказкам: книги, рисунки, эскизы костюмов и т. д.

Лучшие художественно-творческие работы воспитанников были опубликованы в периодических изданиях, составлены учебно-методические пособия для работы с детьми.

Вывод: Воспитательный потенциал народных сказок наиболее способствует развитию художественно-творческой деятельности воспитанников, ибо дети и сказки едины. Индивидуальные и коллективные работы, проведенные на празднике сказочной недели, позитивный настрой, умело органи-

зованная творческая среда, встречи с представителями народного искусства стимулировало детей к художественно-творческой работе.

Библиографический список

1. **Юнг, К.** Нераскрытая самость. [Текст] / К. Юнг. – Минск.: 000 «Попурри», 1998. – 448 с.
2. **Каган, М.** Морфология искусства. [Текст] / М. Каган. – Л., 1972. – 440 с.
3. **Казахские** народные сказки. [Текст] – Алматы.: Балауса. 1994. – 240 с.

УДК 37

Н. Ю. Мигушкина

А. В. РЕКЕЕВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ И ПРОСВЕТИТЕЛЬ

Алексей Васильевич Рекеев (1848–1932) – один из первых чувашских педагогов, миссионер, переводчик, этнограф, священник и общественный деятель, внесший, наряду с И. Я. Яковлевым, значительный вклад в развитие образования и повышения культуры чувашского народа, внедрения концептуально новых идей в систему образования, увеличения количества школ и приобщения чуваш к православной вере.

А. В. Рекеев вместе с И. Я. Яковлевым участвовал в разработке чувашского алфавита, создании чувашской письменности, самостоятельно переводил на чувашский язык Евангелие, Псалтырь, Апостол, Священную историю, а также являлся рецензентом всех издаваемых в переводе на чувашский язык книг, в том числе научного содержания.

А. В. Становление Рекеева как личности началось с того, что 28 октября 1868 г. он стал первым учеником Симбирской чувашской школы, открытой И. Я. Яковлевым у себя на квартире, которая служила подготовительным классом для поступления в уездное училище и на педагогические курсы. Как известно, до 1860-х г. сельских школ было очень мало, а если и были, то в Буинском уезде они находились в ведении удельного ведомства, и преподавание в них поставлено было очень плохо. В этих удельных школах светских учителей не было, а обучали в них приходские священники. Иван Яковлев был учеником Бурундуковского удельного училища вместе с Алексеем Рекеевым, который в последующем стал его помощником и последователем его идей.

В 60-е г. XIX в. удельное ведомство из своих сельских школ начало набирать лучших учеников в город для дальнейшего обучения. Оно готовило

своих учителей, землемеров, ученых пахарей, садовников. Однако желающих учиться не было, в связи с чем набор учеников осуществлялся почти силой. От такого набора многие родители откупали своих детей, а выбор лучших учеников для дальнейшего обучения предоставлялся священникам и приказным властям, которые в целях собственной наживы за деньги освобождали от учения детей богатых родителей. В то время в Бурундукской удельной школе первым учеником был мальчик Иван, который как лучший ученик был отправлен в Симбирск, где и обучался при удельной конторе землемерному делу и впоследствии некоторое время был мерщиком [12, с. 23]. И. Я. Яковлев, живя в городе и готовясь к поступлению в гимназию, часто приезжал на свою родину – в деревню Кошки-Новотимбаево, где однажды встретился с односельчанином Алексеем Рекеевым. Вот как об этом вспоминал сам А. Рекеев: «Между нами была большая разница: он смотрелся уже барином, а я взрослым крестьянским парнем. При этом свидании он предложил мне прогуляться по кошкинским полям и лесу и при этом захватил с собой какую-то книгу. Дорогой мне захотелось хорошенько узнать его: где он проживает, чем занимается, каким он состоит чиновником, помнит ли прежнюю деревенскую жизнь, не забыл ли чувашского языка, может ли узнать всех, прежде известных ему, кошкинских жителей. На все мои вопросы он отвечал охотно и любезно. Оказалось, что он еще не чиновник, и не начальник, нигде не служит, а только учится в Симбирске в каком-то учебном заведении, называемом «гимназия»...

Разговаривая так, мы ушли от деревни верст за пять и остановились у одного оврага под густыми молодыми липами на зеленой траве отдохнуть. Тут Иван Яковлевич спросил у меня: не забыл ли я грамоту, умею ли читать, писать, не желаю ли учиться, причем открыл книгу и предложил почитать, чем, по-видимому, произвел маленький экзамен. Так как тогда я был уже взрослым (мне было 19 лет от рождения), то я, естественно, сказал, что мне учиться уже поздно, да и домашние не отпустят меня. На это он возразил мне, сказав, что все это можно преодолеть, а учиться никогда не поздно, лишь бы была к тому охота. Он пообещал взять меня в ученье, а осенью написать письмо бывшему нашему законоучителю протоиерею Алексею Ивановичу Баратынскому. Все это он не забыл, осенью действительно написал Баратынскому письмо, чтобы он отправил меня в Симбирск» [12, с. 24]. С той самой встречи жизнь А. В. Рекеева кардинально изменилась, и он, вместо того, чтобы стать рядовым крестьянином и тружеником села, впоследствии стал одним из выдающихся деятелей Чувашии.

В октябре 1868 г. протоиерей Алексей Иванович Баратынский пригласил Алексея Рекеева к себе. Тогда перед Алексеем встал трудный вопрос: как уйти из дома, ведь нужно взять из Волостного Правления письменный вид, а подобный документ без ведома домашних и сельского старосты нельзя достать [5, с. 129]. Ему обманом пришлось пойти в село Бурундуки к

А. И. Баратынскому, где он и получил в Волостном Правлении письменный вид на отъезд в город Симбирск. Так А. В. Рекеев покинул родительский дом, преодолев трудный путь (пешком 70 км) для приобретения знаний. И. Я. Яковлев был тогда гимназистом шестого класса, жил в квартире помещика С. Д. Раевского в доме купца Левашова и давал уроки его детям. Оказалось, что для Алексея Рекеева в Симбирске никакой особой школы не оказалось, и Иван Яковлевич отправил его за свой счет в первый класс Симбирского уездного училища.

Таким образом, 28 октября 1868 г. у Ивана Яковлевича появился первый ученик Симбирской чувашской школы. Это был день основания национальной школы по подготовке кадров интеллигенции из чувашей.

Весной 1870 г. А. В. Рекеев поступил на педагогические курсы при Симбирском уездном училище. Однако, не успев проучиться здесь и полгода, был призван в армию. Но Иван Яковлевич придумывал различные выходы из этой ситуации. Во-первых, он счел нужным, чтобы Алексей выдержал экзамен на звание сельского учителя, после которого он мог получить учительское место. Так Алексей сдал экзамен при Бурундуковском училище и 30 января 1871 г. получил свидетельство на звание учителя, а 1 февраля этого же года был направлен учителем в Петрексинское инородческое начальное училище Курмышского уезда. Однако это не спасло Алексея Рекеева, и 6 марта 1871 г. он был отправлен на службу в город Тулу, в Бутырский пехотный полк.

Иван Яковлевич старался освободить от воинской службы своего ученика, и ему это удалось. Впоследствии 13 мая 1871 г. И. Я. Яковлев писал ему: «Своим избавлением от военной службы ты обязан императору Александру II, министру просвещения графу Д. А. Толстому, попечителю Казанского учебного округа П. Д. Шестакову, И. Н. Ульянову, И. А. Горбунову... И дай бог, Алексей, чтобы время и обстоятельства не изгладили и не уничтожили в твоей памяти и в твоём сознании то, во имя чего ты избавлен. Ты и старший твой брат Василий избавлены во имя христианского просвещения и образования наших бедных и невежественных чуваш. Помни, это великое дело, и не забывай его; трудись для его преуспевания; посвяти всего себя этому делу; то, что было достойно внимания Царя, достойно тебя» [1, с. 449].

В августе 1871 г. Алексей вернулся в Симбирск, успешно сдав экзамены за первый класс, начал учиться во втором классе педагогических курсов. В то же время И. Я. Яковлев, окончив с золотой медалью гимназию, поступил в Казанский университет, а перед выездом на учебу он оставил письменные правила для воспитанников школы, которыми должны были руководствоваться все учащиеся. Ответственность за соблюдение была возложена на Алексея Рекеева. В свое отсутствие Иван Яковлевич писал Алексею Рекееву о необходимости просвещения чувашского народа в письме: «...Ты был у меня первый, с тобой я занимался и говорил об этом предмете больше, чем

с кем-либо... И сам ты говори с мальчиками, в особенности с большими, конечно, при удобном случае, какая цель нашей школы, зачем мы учимся, зачем нужно нам перевести священное писание и богослужение и проч.; скоро и тебя не будет в Симбирске; если не будут заложены прочные основания, пока ты там, то впоследствии без этого могут возникнуть отклонения от духа и сущности нашего дела, а этого весьма не желательно. Прежде всего надобно стараться развить в мальчиках религиозный христианский дух, любовь и согласие между собою, и любовь к нашему делу, то есть к просвещению чуваш. Это должно быть священной обязанностью каждого из них» [1, с. 475]

Главным делом Алексея Рекеева являлось распространение образования, увеличение количества учеников, улучшение материально-технической базы, продолжение яковлевских традиций. Чтобы лучше познакомить А. В. Рекеева с простыми порядками Казанской крещено-татарской школы, 25 сентября 1870 г. И. Я. Яковлев с разрешения И. Н. Ульянова вызвал его в Казань. Он знакомил своего ученика с порядками, царящими здесь, чтобы А. В. Рекеев внес что-либо полезное для чувашских школ. По возвращении Алексей пытался завести такие же порядки, как в крещено-татарской школе.

После окончания педагогических курсов 17 августа 1872 г. А. В. Рекеев был определен в деревню Средние Тимерсяны на должность учителя в начальной школе. Алексей Васильевич писал: «Не стесняясь, могу сказать, что с этого времени я, недостойный, был нужным орудием Ивана Яковлевича и если не правой рукой, то левой» [5, с. 135]. Действительно, в отсутствие И. Я. Яковлева весь труд по содержанию школы и обучению был возложен на А. В. Рекеева, который умело организовал учебно-воспитательную работу, первоначальным орудием обучения детей избрав родной язык. Его успехи не раз были высоко оценены самим И. Я. Яковлевым, И. Н. Ульяновым и земским деятелем В. Н. Назарьевым. Вот как вспоминает об этом А. В. Рекеев: «В первый же год член училищного совета дал о моей школе прекрасный отзыв и исходатайствовал мне награду, а еще через год моя школа числилась второй в районе» [9, с. 20].

И. Я. Яковлев также высоко оценивал работу своего первого ученика: «... я заключаю, что ты своим делом занимаешься честно и усердно и что труды в столь короткое время учительства в Тимерсянах успели довольно осязательно проявиться. Повторяю, все это меня очень радует» [9, с. 21].

Помимо преподавания А. В. Рекеев продолжал помогать И. Я. Яковлеву в переводе и издании учебных книг, хотя находился далеко от Симбирска. Алексей Рекеев вспоминал: «Кроме школьных занятий, конечно, и в Тимерсянах, я должен был продолжать свои занятия переводами, для чего присылались ко мне рукописи, литографированные экземпляры, а иногда корректурные листы» [9, с. 21].

За короткий срок ученик И. Я. Яковлева, Алексей Рекеев, превратил свою школу в Тимерсянах в педагогическую лабораторию, где по просьбе И. Я. Яковлева оценивались для издания все чувашские учебники и учебные пособия с точки зрения доступности их для учащихся сельских школ. «Мое желание такое, – писал ему И. Я. Яковлев 24 ноября 1872 г., – чтобы все наши переводы проходили окончательно через твои руки, чтобы ты, а не кто-нибудь другой, оставил след на наших переводах» [9, с. 21].

В 1870–1875 гг. Алексей Васильевич принимал активное участие с И. Я. Яковлевым в составлении чувашского алфавита, «Букваря для чуваш», «Чӑн тӗн кӑнеки», переводе книги К. Д. Ушинского «Родное слово».

Летом 1874 г. по приглашению профессора Казанского университета Н. И. Ильминского А. В. Рекеев переехал в Казань. В сентябре 1874 г. открылась чувашская начальная школа Казанской учительской семинарии, первым учителем которой был назначен Алексей Васильевич Рекеев. Работая в Казани, он занимался вместе с И. Я. Яковлевым переводческой деятельностью. Переводы приходилось не только рассылать, но и развозить самому по инородческим селениям разных губерний и уездов. Во время этих поездок А. В. Рекеев везде поучал грамотных чувашей читать по новым переводам и оставлял им книги.

В Казанской учительской семинарии А. В. Рекеев проработал четыре года. По ходатайству Н. И. Ильминского, первого директора семинарии, 21 ноября 1878 г. А. В. Рекеев был назначен архиепископом Казанским и Свияжским при семинарии, а 28 ноября 1878 г. он был принят в Братство св. Гурия и стал дьяконом. Сан дьякона давал ему право преподавать Закон Божий и переводить религиозные книги. По этому поводу И. Я. Яковлев писал: «Поздравляю тебя с новым годом и в новом сане, и желаю всего лучшего, а главное, чтобы ты в этом положении не переставал быть полезным для дела просвещения чуваш и не погряз в житейских интересах и дрязгах» [9, с. 23].

А. В. Рекеев видел одним из главных предназначений своей деятельности духовно-нравственное воспитание чувашского народа, что можно было сделать посредством увеличения количества школ, церковно-приходских школ, учебно-методических пособий и книг. Вся деятельность А. В. Рекеева была направлена на борьбу с неграмотностью, предрассудками и суеверием. При этом школе отводилась задача помимо обучения учащихся, еще и их воспитанию, приобщению к нравственным и духовным ценностям, обучению труду, умению грамотно изъясняться и выражать свои мысли на русском языке.

Нельзя не заметить, что деятельность А. В. Рекеева была направлена на повышение духовно-нравственного воспитания и культуры чувашского народа, в том числе посредством приобщения к христианской вере и единению с русским народом. Так, Алексей Васильевич Рекеев, служа в приходах

около пятидесяти лет, видел, с каким трудом приобщаются чуваша-язычники к христианской вере. Просветительская работа XIX в. не обрела еще оптимальных форм, а значит, с недоверием коренного населения оставляло заблуждения мусульманства и язычества. Причинами вышеуказанного являлись, с одной стороны, бытовая близость татар-магометан к крещеным и сходство языка тех и других, а с другой, – недостаточность развития христианских убеждений в массе крещеных.

Таким образом, целью миссии А. В. Рекеева являлось перевоспитание чуваш, приобщение к христианской вере, распространение образования и увеличение количества школ. А. В. Рекеев, работая священнослужителем, полагал, что через христианство и близость с русским народом необходимо повысить и духовно-нравственное воспитание чувашского народа. С этой целью А. В. Рекеев начал вести религиозные службы на чувашском языке, раздавать книги и вести разъяснительные беседы. Именно в тесном союзе с русским народом видел чувашский просветитель дальнейшую судьбу родного народа.

25 сентября 1881 г. Алексей Васильевич был направлен архиепископом Палладием в село Байглычево Тетюшского уезда Казанской губернии (ныне Яльчикский район Чувашской Республики) на вакантное место священника. Познакомившись с некоторыми прихожанами, А. В. Рекеев расспрашивал о Байглычевском приходе. Оказалось, что во всем приходе нет ни одной школы и почти нет грамотных людей, приход с трех сторон окружен татарскими деревнями, в которых имелось 7 мечетей, до 10 мулл и в каждой деревне – одна или две школы, а сами прихожане в сущности оставались такими же язычниками, какими были до крещения и усердно исполняли прежние языческие обряды. Также выяснилось, что священники, служившие ранее, не беспокоились о религиозном состоянии своих прихожан, пренебрегали чувашским языком и даже презирали чуваш, что отрицательно сказывалось на приобщении чуваш к христианству, а, в конечном счете, на духовно-нравственном воспитании родного народа. В сущности, чуваша Байглычевского прихода оставались язычниками, пока А. В. Рекеев не начал миссионерскую работу.

В 1894 г., благодаря А. В. Рекееву, на средства прихожан был построен новый деревянный храм на каменном фундаменте по проекту Симбирского инженера Алякринского. Этот храм был освящен его Высокопреосвященством архиепископом Казанским и Свяжским Владимиром.

С самого открытия Байглычевского прихода (1761 г.) до 1843 г. в нем не было ни одной школы, и лишь в 1843 г. была открыта казенная школа от Палаты Государственных Имуществ, в которую ученики набирались насильно. Обучение в этой школе велось исключительно на русском языке, что наводило на учащихся скуку. Такое обучение ученикам не нравилось, отнимала охоту к учению. Вот как об этом вспоминал А. В. Рекеев: «В Бай-

глыческом приходе и сейчас есть ученики той школы, уже седые старики. Они почти сравнялись с неграмотными чувашами, христианских молитв не знают и даже по печатному читать не умеют; некоторые из них могут лишь каракулями написать свое имя и отчество. О христианстве они имеют очень смутное понятие, а к храму Божию никогда не были прилежными... В 1863 г. школа из-за малочисленности учащихся была закрыта, а помещение было продано» [7, с. 394].

А. В. Рекеев, следуя советам своего учителя И. Я. Яковлева, 7 декабря 1881 г. в с. Байглычево на свои средства открыл маленькую школу. Благодаря стараниям А. В. Рекеева, количество желающих учиться увеличивалось с каждым годом. Чувашский педагог, не оставаясь на достигнутом, обращался в различные инстанции с ходатайствами по материальному обеспечению школы. Так, в 1884 г. эта школа преобразована в Министерское одноклассное училище, построенное на средства министерства и, отчасти, прихожан.

При поддержке Н. И. Ильминского чувашский педагог открыл в 1881 г. Братскую школу св. Гурия в деревне Новое Изамбаево, а в следующем 1882 г. – такую же школу в деревне Апанасово-Темяши, которая впоследствии в 1889 г. была переведена в д. Новое Андиберово. Позднее по ходатайству А. В. Рекеева там же были открыты церковно-приходские школы, ученики которых пели и читали в деревне книги религиозно-нравственного содержания на чувашском языке. Это способствовало распространению веры, а также формированию духовно-нравственных качеств не только у детей, но и у взрослого поколения [2, с. 190].

«Эти школы преследуют не только учебную цель, – отмечал А. В. Рекеев, – но и главным образом религиозно-нравственную; потому они в ряду других просветительских средств, поучений, сказываемых священником с церковной кафедры, религиозно-нравственных собеседований, проводимых в праздничные дни после вечерни, служат могущественным орудием для утверждения в христианстве прихожан и ограждения их от мухамеданского влияния» [9, с. 30].

Главным достоинством этих школ было то, что обучение велось по системе Н. И. Ильминского, в основу просвещения которого было положено религиозное начало. А. В. Рекеев, наряду с Н. И. Ильминским, полагал, что в жизни человека самое важное – дух человеческий с его стремлением к истине, добру и богоподобию, поэтому в деле просвещения и образования инородцев должна первенствовать и господствовать мысль о возвышении нравственной сущности. Но подобное духовное возрождение возможно только под образовательным влиянием и действием сил высшего нравственного порядка, сосредоточенных единственно только в христианстве.

В основу духовно-нравственного воспитания чувашского народа был положен принцип сближения чуваш с русским народом и его культурой посредством распространения образования и приобщения к христианской

вере. По мнению А. В. Рекеева, с целью достижения вышеуказанного результата необходимо способствовать следующему:

- изданию книг на родном языке, в том числе книг священного писания, богослужебных, религиозно-нравственных и научно-популярных;
- совершению богослужения в церквях на родном языке;
- определению в качестве священников и церковнослужителей людей из числа местного населения;
- направлению путей развития чувашского народа на усвоение христианских идеалов.

Кроме преподавания на родном языке, чувашский педагог обращал большое внимание на живую разговорную речь – на разговорные уроки и на церковное пение. Так, например, А. В. Рекеев при церкви села организовал два церковных хора, состоящие из учеников школ, впоследствии чего хор составлял шестьдесят человек. По мнению Алексея Васильевича, церковное пение являлось самым верным средством для воспитания инородцев в христианском духе и сближения с русским народом. Религиозные чувства детей воспитывались, главным образом, в церкви, где создавались в детской душе божественные впечатления и набожные расположения. В своих школах А. В. Рекеев преподавал Закон Божий до конца своей жизни. И. Я. Яковлев в одном из писем советовал ему: «Покорнейше прошу тебя по мере сил и здоровья заниматься преподаванием Закона Божьего. Нужно давать в неделю шесть уроков, не менее» [3, с. 174].

Цели и задачи, поставленные А. В. Рекеевым по повышению духовно-нравственного воспитания чуваш, были успешно воплощены в жизнь. Подтверждением вышеуказанного стали распространение образования и открытие школ, массовый переход чуваш в христианство, уход от языческих обрядов и суеверий, издание книг на родном языке, что в итоге положительно отразилось на культуре чувашского народа. В связи с вышеизложенным в настоящее время необходимо обратиться к творчеству и деятельности выдающегося чувашского просветителя XIX в. А. В. Рекеева, который, способствуя объединению чуваш с русским народом, стремился к сохранению самобытности и национального колорита чуваш.

Библиографический список

1. **Архив** ЧГИГН Отд. II, ед. хр. 52.
2. **Архив** ЧГИГН Отд. I, ед. хр. 636, – № 9092.
3. **Архив** ЧГИГН Отд. II, ед. хр. 528 – № 1523.
4. **Государственный** архив Ульяновской области, Ф. 835, Д. 1.
5. **Рекеев, А. В.** Воспоминания о прошлой жизни [Текст] / А. В. Рекеев // Новый лик. – 2000. – № 2. – С. 120–135.
6. **Рекеев, А. В.** Записки сельского священника [Текст] / А. В. Рекеев // Православная газета. – 1998. – № 11. – 3 с.

7. **Рекеев, А. В.** Чуваши [Текст] / А. В. Рекеев // О просвещении приволжских инородцев. – Казань, 1911. – Т. 3. – С. 25–26.

8. **Родионов, В. Г.** Алексей Рекеев (1848–1932) // Чувашская литература (II пол. XIX в.) [Текст]: учеб. пособие. / В. Г. Родионов. – Чебоксары.: Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 248 с.

9. **Сусметов, А. В.** Первый ученик патриарха [Текст] / А. В. Сусметов. – Чебоксары.: ЧИЭМ СПбГПУ. – 2007. – 76 с.

10. **Тенюшев, И. Я.** Свет яркой звезды. К 160-летию чувашского просветителя Ивана Яковлевича Яковлева [Текст] / И. Я. Тенюшев. – Чебоксары.: Фонд И. Я. Яковлева, ЧИЭМ СПбГПУ. – 214 с.

11. **Яковлев, И. Я.** Воспоминания. – Чебоксары.: Чуваш. кн. изд-во, 1983. – 284 с.

12. **Яковлев, И. Я.** В воспоминаниях современников [Текст] / И. Я. Яковлев / Под. Ред. Канюкова В. Я. – Чебоксары.: Чуваш. кн. изд-во, 1968. – 149 с.

РАЗДЕЛ VII
**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

УДК 371

Т. М. Аминов

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СТАНОВЛЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ ДО 1917 ГОДА**

Российская система образования за последнее десятилетие претерпела значительные изменения, но процесс модернизации ещё не завершён. Сегодня необходимо определиться с базовыми приоритетами, концептуальными идеями и образовательными технологиями. Решение этих задач невозможно без анализа историко-педагогического опыта системы образования в целом и профессионального в частности. В связи с этим изучение и переосмысление названного опыта, накопленного в регионах, приобретает особое значение.

Новый подъём технического образования в стране начинается с 60-х годов XIX в. Формирование капиталистических отношений, интенсивное развитие экономики, рост промышленности, сельского хозяйства, торговли, возникновение новых типов предприятий, усложнение техники и технологии производства обусловили совершенствование и профессионально-технического образования. Поэтому в пореформенные годы стали создаваться совершенно новые профессиональные учебные заведения. Но учебные заведения этого периода были немногочисленны, они создавались спонтанно, работали по индивидуальным уставам и планам, между ними и общеобразовательной школой не было определенной преемственности, остро чувствовался недостаток учебников по специальным предметам.

В 80-х гг., когда количество профессионально-технических учебных заведений сравнительно резко возрастает, стала чувствоваться необходимость приведения их в определенную систему, а также в разработке общего плана их развития. Разработку единой программы развития стало осуществлять Министерство финансов. В итоге был составлен «Общий нормальный план промышленного образования в России», основным разработчиком которого был И. А. Вышнеградский. По оценке А. Н. Веселова «план представлял собой интересный педагогический документ», в котором подробно анализируются потребности экономики в специалистах, содержание общего и

специального образования, а также предлагается система промышленных учебных заведений, удовлетворяющих потребности. На основе этого плана в 1888 г. были приняты «Основные положения о промышленных училищах», по которым создавались три типа школ: низшие и средние технические и ремесленные училища.

В Уфимской губернии необходимость создания технических учебных заведений стала осознаваться в пореформенный период. В эти годы как официальные, так и общественные структуры и даже частные лица неоднократно высказывали идеи об организации промышленных школ. Так, ещё с середины 60-х гг. Златоустовская городская управа возбуждает ходатайство перед правительством об учреждении на средства казны среднего технического училища. Наряду с этим Управа начинает отчислять на будущее училище средства из городского бюджета. В 1889 г. Управа вторично обращается к правительству, обосновывая свою просьбу тем, что, во-первых, заводы Златоустовского округа остро нуждаются в техниках и мастерах. Во-вторых, заводское население, составлявшее около 50 тысяч человек, из-за природных горных условий не имеет возможности заниматься сельским хозяйством. И, в-третьих, как объясняют авторы ходатайства: «Нельзя не признать уместность учреждения здесь технического училища в том отношении, что для будущих учеников его заводские рудники и фабрики представляют из себя прекрасную практику» [1]. Ответом на эти просьбы стало открытие в г. Златоусте правительственного ремесленного училища, которое при позитивных результатах своей деятельности, тем не менее не могло удовлетворить растущих потребностей предприятий в техниках.

В городе Уфа в 80-х гг. вопрос об организации технического училища был поднят Уфимским губернским земством, которое просит губернатора о содействии. Губернатор, поддерживая инициативу земства, обращается в МНП с просьбой об открытии в городе низшего химико-технического училища на средства казны. Факты указывают на то, что существовало множество различных проектов, предусматривающих организацию технических учебных заведений в губернии, которые долгое время не могли быть реализованы.

Интересным представляется аргументация в пользу открытия технического училища в крае. Так, в 1907 г. Уфимская губернская управа в ходатайстве пишет: «Уфимская губерния имеет громадные площади чернозема, значительное количество лесов, а также, сравнительно, весьма благоприятные климатические условия, т. е. все данные для развития в ней сельского хозяйства. Все отрасли его могли бы давать большие доходы..., но для этого необходимо ознакомить население с лучшими способами ведения сельского хозяйства, при чем необходимо ознакомление не только с получением лучших продуктов..., но и с технической переработкой их в более ценные. Для удовлетворения этой потребности необходимо открытие в крае

технических средних учебных заведений... Город Уфа по своему географическому положению является центральным пунктом южного Приуралья. Благодаря удобным путям сообщения летним и зимним, грунтовыми и водяным... удовлетворяет требованиям и удобствам передвижения учащихся... Для них необходимы экскурсии с целью ознакомления с различными условиями местности, культуры, заводами. Уфа в этом отношении дает очень многое...» [2].

Далее речь идет о плюсах железнодорожных связей Уфы с близлежащими городами и, кроме того, в Уфе и его окрестностях действуют множество разнообразных учреждений, которые могут быть использованы в учебном процессе: частные заводы и имения Кугушевых, Чиждова, Ралль, Ляхова; казенные заводы: ректификационный, кожевенный, пивоваренный, медоваренный и др., склад сельхозорудий, «конюшня коннозаводства». Также, «немаловажным обстоятельством является то, что в Уфе, благодаря сравнительно высокоразвитой общественной жизни, имеются... просветительские и благотворительные учреждения: городская общественная библиотека, музей театр и всевозможные общества... обилие средних учебных заведений» [3] (землемерное училище, гимназии и др.). На это, как впрочем, на многие другие ходатайства, МНП отвечало отказом: из-за «финансовых проблем», или за невозможностью «дать дальнейшее движение в законодательном порядке этому делу, впредь до надлежащей разработки вопроса» [4].

Тем не менее, 9 сентября 1907 г. было открыто первое и единственное в дореволюционной Уфимской губернии Златоустовское среднее механико-техническое училище (ЗСМТУ) с низшей ремесленной школой при нем. Техническое училище было организовано как частное учебное заведение, на базе уже действовавшего ремесленного училища. Техническое училище было открыто в составе одного приготовительного класса, куда принимали юношей, окончивших курс городских училищ по Положению 1872 г. Два года училище содержалось за счет земских и городских сумм и платы за обучение. Например в 1908–1909 учебном году взносы общественных организаций составляли 7341 рубль (78%), плата за обучение – 2010 рублей (22%).

Через два года, на основании закона от 22 июня 1909 г., Златоустовское техническое училище было преобразовано в правительственное учебное заведение и стало финансироваться из госказны. Например, в 1914 г. на содержание собственных учебных и вспомогательных зданий, оборудование, зарплату и т. д. было потрачено 35.264 рубля, из которых только 5806 (около 16,5%) составляли плату за обучение [5].

Училище состояло из 4-х основных и одного приготовительного класса. Прием осуществлялся в приготовительный класс на основе конкурсных экзаменов, так в 1914 г. из 69 абитуриентов было принято 46 человек. Без экзаменов в первый класс технического училища принимались учащиеся, окончившие 5 классов реальных училищ. Количество вновь прини-

маемых учеников колебалось в пределах 50–60 человек, но чем старше класс, тем количество воспитанников, в силу разных обстоятельств, становилось меньше. Например, к 1 января 1914 г. всех учащихся в училище было 187, из них в приготовительном классе – 58, в первом – 47, во втором – 33, в третьем – 32, в четвертом всего 17. В социальном отношении, половину воспитанников составляли крестьяне и «сельские сословия» (95 ч.), около трети были мещанами (59 ч.), остальные были представителями дворянства, чиновничества, купечества и казачества. Из них 68% (126 учеников) были жителями Уфимской губернии, в том числе 72 из г. Златоуста, остальная треть учащихся представляла соседние регионы [6].

Достаточно высоким был образовательный уровень преподавателей училища. Директором училища был инженер-технолог М. Я. Шахуняц, окончивший Петербургский технологический институт, из остальных 16 педагогов в 1914 г., 4 также были выпускниками технических вузов, 4 – технических ссузов, 3 – гимназий, один – духовной семинарии, 4 – ремесленных и уездных училищ [7].

Образовательный процесс Златоустовского технического училища был нацелен на формирование практически и теоретически компетентного техника, разбирающегося во всех известных в округе промышленных производствах. Основанием вышеназванного являются продолжительность учебного года, с 16 августа и до середины июня (210 рабочих дней), а также насыщенный учебный план и программы изучаемых дисциплин. Так, в приготовительном классе проходили закон божий, русский и немецкий языки, алгебра, геометрия, физика, минералогия, черчение геометрическое и рисование. В 1 классе – закон божий, русский и немецкий языки, алгебра, геометрия, тригонометрия, физика, химия, механика, геодезия, черчение проекционное, рисование и практические занятия в мастерских. Во 2 классе – закон божий, русский и немецкий языки, геометрия, аналитическая геометрия, физика, химия, механика, устройство машин, механические производства, строительное искусство, черчение техническое, рисование, практические занятия в мастерских и химической лаборатории. В 3 классе – закон божий, русский и немецкий языки, физика, устройство машин, механические производства, металлургия, коммерческая география, счетоводство, черчение техническое, черчение строительное и практические занятия в мастерских. В 4 классе – закон божий, устройство машин, политическая экономия, мукомольное дело, электротехника, металлургия, химическое производство, узаконения, коммерческая корреспонденция, черчение техническое, черчение металлургическое и практические занятия в мастерских.

Как видно, в учебном плане акцент делался на специальной теоретической и практической подготовке, графических дисциплинах. Из общеобразовательных предметов изучались те, без которых была невозможна специализация. Особое место в учебном процессе училища занимали прак-

тические занятия в слесарной, литейной, кузнечной, столярной мастерских и химической лаборатории. В целом на эти занятия отводилось по 3 часа через день.

Кроме занятий в собственных мастерских, воспитанники училища проходили обязательную летнюю практику на различных заводах. Например, весной 1914 г. все ученики 4-го класса «под руководством преподавателя А. Н. Строгина, были командированы в Миасский завод Оренбургской губернии, для осмотра мукомольных мельниц. Во время летних каникул ученики 3-го класса (8 человек) были командированы в течение одного месяца на Пермские пушечные заводы, остальные отбыли практические занятия на заводах Златоустовского горного округа. Ученики 2-го и 1-го классов в летние каникулы работали на местном казенном заводе» [8]. Или, летом 1916 г. ученикам 2–4 классов заводоуправлением было предложено поступить в цех снарядного производства «выполнив, таким образом, практические занятия, требуемые по программе» [9]. Вне занятий по расписанию в училище была введена военная и сокольская гимнастика. Кроме этого часто по выходным и праздничным дням проводились различные практические занятия по геодезии, минералогии и другим предметам.

В училище был продолжительный учебный день, с 9 утра до 4–5 часов вечера, с одночасовым перерывом на обед. Основной формой обучения являлся урок, среди которых можно выделить уроки изучения нового материала, уроки систематизации знаний, контрольные уроки, самым распространенным был комбинированный урок, где систематически проводился опрос учащихся, так как ежедневная подготовка к занятиям оставалась «обязательной для всех». Кроме урока, использовались и другие формы и методы обучения. Например, лабораторные занятия, для которых в училище были оборудованы специальные кабинеты: физический, химический, геодезический, минералогический и наглядных учебных пособий.

Большое место занимали самостоятельные домашние работы учащихся, причем, слабые ученики должны были выполнять домашнюю работу в училище под надзором преподавателей. В конце четверти по всем предметам проводились репетиции, схожие с современными зачетами. Перевод учащихся в следующие классы и их выпуск производился на основе экзаменов по всем предметам. На экзамены допускались лишь те ученики, которые не ниже, чем на удовлетворительно выполнили все графические работы, сдали все репетиции и упражнения и имели положительные годовые оценки по всем предметам. Как иллюстрируют цифры, немалая часть воспитанников училища не преодолевали экзаменационных испытаний. Например, в 1914–15 учебном году, в первый класс из приготовительного были переведены только 68,5% учащихся, во второй – 65,8%, в третий – 70,9%, в четвертый – 84,3%, окончивших полный курс было 15 из 17 воспитанников

[10]. Непереведенные в следующий класс ученики оставались на осень, на второй год, или даже исключались.

Для самообразования, как это было принято во всех специальных учебных заведениях исследуемого периода, в рассматриваемом училище действовали фундаментальная и ученическая библиотеки, в которых в 1915 г. было до 10 тысяч томов учебных и художественных книг. Кроме них в библиотеку выписывались газеты и «лучшие технические журналы». Причем, литературой воспитанники пользовались «весьма охотно и читали с большим интересом». Учебники выдавались беднейшим ученикам для пользования в течение учебного года.

Кроме устойчивой системы обучения в училище была оформлена и внеклассная воспитательная работа. Так, за каждым классом прикреплялся один преподаватель, который в течение всех 5 лет координировал деятельность ученического коллектива в школе и вне школы. Так как в училище не было общежития, за ученическими квартирами был «установлен внешкольный надзор». В 1910 г. были приобретены музыкальные инструменты, которых в конце 1913 г. было уже 243 наименования, и организован ученический симфонический оркестр. Основными внеклассными формами воспитательной работы являлись литературные чтения, музыкально-литературные вечера, ученические спектакли, занятия музыкой, подвижные игры, туристические походы в окрестности Златоуста.

В училище существовали апробированные методы стимулирования, из которых к поощрениям относились устная благодарность от педсовета или директора, подарок в виде книги, благодарственное письмо родителям, материальное вознаграждение выпускникам, рекомендация отличившимся выпускникам для продолжения обучения в технических вузах, освобождение от платы за обучение. Последнее применялось и в случаях, если родители были не в состоянии оплачивать, к примеру в 1914 г., таких было 16 человек, т. е. около 9% от общего числа учащихся [11]. К наказаниям относились: увещевания, выговоры, удаление с занятий, оставление в училище в праздничные дни, вызов родителей, исключение из училища.

Функции общего руководства всей учебно-воспитательной работы в училище выполнялись педагогическим советом. Например, в 1914 г. было 25 заседаний совета, где обсуждались самые разные проблемы педагогического процесса, такие как, обсуждение и утверждение программ курсов и практических занятий, выбор руководств и учебных пособий, распределение уроков по преподавателям, списки книг и журналов для библиотек, выбор оборудования для лабораторий, отчеты педагогов о командировках с воспитанниками, итоги успеваемости по четвертям и за год и другие вопросы.

Одним из основных недостатков в жизнедеятельности училища был относительно большой отсев учеников, причиной которого, мы считаем, был совсем не педагогический процесс, а финансовые затруднения родителей. Так в 1914 г., не окончив полного курса выбыло 36 воспитанников, из них:

20 по желанию родителей, по неуспеваемости и плохое поведение – 7, остальные по болезни и другое [12]. Тем не менее, как видно, в техническом училище была сформирована устоявшаяся педагогически целесообразная система подготовки специалистов. Об этом свидетельствует и то, что спрос на выпускников был так высок, что училище «почти не принимало участия» в их устройстве. Все они становились техниками, мастерами на производстве или продолжали обучение в технических и даже в военных вузах. Например, все 13 первых выпускников 1912 г. стали мастерами на заводах, в 1913 г. было 30 выпускников, в 1914 г. из 15 воспитанников училища 7 человек поступили в вузы [13].

Рассматриваемое учебное заведение так и осталось единственным средним техническим училищем дореволюционной Уфимской губернии. Тем не менее, его деятельность послужило основой того, что буквально за одно десятилетие в регионе происходит оформление технического образования. Можно констатировать то, что в техническом училище образовательный процесс соответствовал требованиям педагогической науки начала XX в. В нем была создана целостная педагогическая система, которая характеризуется концептуальностью, целесообразностью и, мы считаем, достаточной эффективностью. Данное учебное заведение, используя передовые педагогические методы и технологии, достаточно быстро завоевывает авторитет среди населения, принося реальную пользу в подготовке специалистов технической сферы.

Библиографический список

1. **Златоустовский** городской архивный отдел (ЗГАО, Златоуст). Ф.И-20. О. 1. Д. 339. Л. 5.
2. **Российский** государственный исторический архив (РГИА, Санкт-Петербург). Ф. 741. О. 1. Д. 616. Л. 23.
3. **РГИА**. Ф.741. О.1. Д.616. Л.24.
4. **РГИА**. Ф.741. О.1. Д.616. Л.38 о.
5. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Л.96.
6. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Л.9.
7. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Лл.2–5.
8. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Лл.18–19.
9. **ЗГАО**. Ф.И-18. О.1. Д.1541. Л.2.
10. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Л.13.
11. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Л.102.
12. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Л.80.
13. **ЗГАО**. Ф.И-1. О.1. Д.10. Лл.81–83.

РАЗДЕЛ VIII

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 73/6

О. С. Гладкова

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ СОЗДАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Во всех развитых странах в последние десятилетия идет процесс модернизации систем повышения квалификации, так как именно это звено образовательной системы является одним из важнейших механизмов развития любого общества, основной формой подготовки высококвалифицированных специалистов, необходимых для всех сфер экономической и духовной жизни страны. Модернизация систем повышения квалификации приобретает новые масштабы в связи с созданием Европейского союза. На первый план выходят интеграционные процессы, стандартизация и профессионализация.

В связи с тем, что сегодня отчетливо просматривается процесс демократизации международных отношений и утверждение партнерства как основной формы сотрудничества, изучение зарубежного опыта модернизации систем повышения квалификации является достаточно актуальной задачей в настоящее время.

Россия также постепенно входит в мировое экономическое сообщество. Исследователи данной проблемы утверждают, что в XXI в. предстоит создание условий для устойчивого социального развития и формирования среды, благоприятной для реализации творческого потенциала личности. В условиях расширяющейся и углубляющейся взаимосвязи и взаимозависимости всех стран мира развитие системы повышения квалификации учителей в России невозможно рассматривать в отрыве от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства. В Германии, например, ведется интенсивная целенаправленная исследовательская работа по сравнительной педагогике в области повышения квалификации. Она осуществляется при координации региональными и мировыми центрами (ООН, ЮНЕСКО), а также международными и региональными обществами по сравнительной педагогике.

В итоге анализа широкого круга источников, рассматривающих проблемы повышения квалификации педагогических кадров, нами было уста-

новлено, что одной из задач, которую необходимо решать в условиях создания европейского пространства высшего образования, является реализация концепции непрерывного обучения. Интерес к данной проблеме возник еще в конце 60-х годов XX в. в рамках работы ЮНЕСКО. В 1966 г. была принята Рекомендация ЮНЕСКО о положении учителей. Она представляет собой первый международно-правовой документ, регламентирующий их профессиональное и социально-экономическое положение. Кроме того, в ней был определен механизм международного контроля за выполнением государствами положений Рекомендации. Государства, являющиеся членами ЮНЕСКО и МОТ, обязаны регулярно представлять в Секретариат ЮНЕСКО доклады о юридическом и фактическом выполнении положений Рекомендации. Строгий международный контроль осуществляется специально созданным комитетом экспертов.

В эти же годы стали закладываться основы непрерывного педагогического образования. В документах специальной международной конференции по вопросам образования, состоявшейся на 35-й сессии ЮНЕСКО в августе 1975 г. отмечалось, что невозможно обеспечить будущего учителя знаниями и умениями, достаточными для его профессиональной деятельности. Это обусловлено постоянным обновлением и развитием общих и педагогических знаний и постепенными изменениями, происходящими в педагогических системах, а также ростом творческого характера педагогической деятельности. Поэтому первоначальная подготовка к профессии должна рассматриваться в процессе непрерывного педагогического образования учителей как первая фундаментальная стадия.

Экспертами ЮНЕСКО были сформулированы основные принципы системы непрерывного образования:

1. Всеобщий характер непрерывного образования.
2. Преемственность между различными ступенями образования и направлениями формирования личности.
3. Интеграция всех образовательных воздействий (учебные заведения, социальное окружение, производство, средства информации, учреждения культуры).
4. Взаимосвязь общего и профессионального образования.
5. Политехническое образование, дополняемое подготовкой на производстве.
6. Открытость и гибкость системы образования.

Анализ указанных принципов позволяет утверждать, что идеи непрерывного педагогического образования оказывают влияние на цели, организацию, содержание и методы обучения на всех ступенях системы образования. Современная концепция непрерывного педагогического образования в европейской системе образования включает следующие положения:

– Начальное фундаментальное педагогическое образование обеспечивается в стенах педагогических колледжей, институтов или университетов, причем во всех странах ярко выражена тенденция перехода на университетское педагогическое образование.

– Период адаптации и становления профессиональной деятельности молодого учителя проходит под руководством более опытных учителей школы.

– Самообразование учителей – это работа в библиотеках, консультации у более опытных учителей и ведущих преподавателей вузов, обмен мнениями на различных учительских совещаниях, семинарах, конференциях по обмену опытом и новейшими методиками и достижениями в педагогической науке. Повышение квалификации в процессе самообразования учителей не требует государственных затрат, но подходит лишь тем, у кого имеется высокая мотивация к учебе.

– Повышение квалификации работающих учителей, а также учителей, прервавших на время свою профессиональную деятельность и снова приступивших к работе в школе, на долгосрочных и краткосрочных курсах. Оно осуществляется в вузах, специальных учреждениях повышения квалификации, учительских центрах и школах.

В рамках исследования проблемы непрерывного педагогического образования в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования, особое внимание заслуживает немецкая система повышения квалификации педагогических кадров.

Следует отметить, что повышение квалификации в Германии имеет давние традиции. Уже в XIX в. союзы учителей и университеты прилагали усилия к тому, чтобы углубить приобретенные в ходе первичной подготовки знания и приводить их в соответствие с общественным развитием.

В настоящее время все преподаватели в Германии по закону обязаны повышать свою квалификацию, но не обязательно через участие в программах повышения квалификации, предлагаемых государством. Каждый преподаватель, работающий в государственной системе образования, может принять в них участие. Это участие регулируют определенные процедуры, при этом основное внимание уделяется тому, чтобы повышение квалификации не влекло отрицательных последствий для учебного процесса. Оно проводится исключительно в учебное время. Попытки администрации привлечь преподавателей к семинарам по повышению квалификации во внешкольное время вызвали весьма отрицательную реакцию как со стороны самих преподавателей, так и их профессиональных объединений [9, с. 525].

Во всех федеральных землях (территориальная единица Федеративной Республики Германия) структура повышения квалификации преподавателей различна:

– в некоторых землях функционируют центральные учреждения, компетентные в вопросе повышения квалификации преподавателей. Например, Институт повышения квалификации в Гамбурге, Научный институт школьной практики в Бремене;

– в других федеральных землях - наряду с центральными учреждениями распространены также региональные и локальные институты. Например, Академия повышения квалификации преподавателей в Мюнхене;

– для иных земель характерна кооперация государственных и церковных институций. Например, Государственный институт повышения квалификации преподавателей в Райнланд-Пфальце;

– на федеральном уровне функционирует Немецкий институт заочного обучения при Тюбингенском университете, который специализируется на повышении квалификации преподавателей.

Основной задачей повышения квалификации учителей является углубление их профессиональной подготовки. Это означает не только совершенствование подготовки по преподаваемому предмету, но и целенаправленную, выходящую за рамки содержания университетского образования, работу с новейшими достижениями в области педагогики, психологии и методики преподавания.

Одной из самых распространенных форм являются внутришкольные курсы повышения квалификации педагогических кадров. Акцент делается на формирование у педагогических кадров осознания общей ответственности за развитие школы, за повышение и гарантирование качества деятельности школы [7, с. 38].

Другой формой повышения квалификации учителей являются внешкольные семинары. В условиях внешкольного повышения квалификации встречаются учителя различных школ, как правило, с целью углубления и расширения знаний по определенному предмету. Такие мероприятия включают дискуссии о содержании, способах представления и осознания моделей и парадигм отдельного предмета, а также вопросы преподавания и специальные вопросы по предмету, которым всегда отводится одно из центральных мест.

В современных условиях особо актуальным становится повышение квалификации с помощью Интернета в режиме online, в рамках которого, сидя за компьютером дома или в школе, можно полностью или частично изучать программу курса повышения квалификации. Повышение квалификации online позволяет сотрудничать и обмениваться опытом с другими участниками с помощью Интернета [8, с. 250].

В настоящее время при концептуальной разработке таких курсов исходят из того, что наряду с фазой дистанционного обучения необходима фаза непосредственного взаимодействия в группе с организаторами проекта.

Анализ работ по данной проблеме позволил сделать вывод о том, что основными мероприятиями по повышению квалификации педагогических кадров в Германии стали темы повышения качества и совершенствования учебных занятий, использования современных средств коммуникации, приобретения дополнительной квалификации в области редких предметов.

Среди инициатив, предлагаемых учителям различных специальностей, формированию европейского пространства высшего образования способствуют прежде всего те, которые имеют международную направленность, т. е. ориентированные на участие в международных программах и проектах.

Следует отметить, что в Германии услуги по предоставлению последипломного образования могут оказываться различными учреждениями. В настоящее время существует большое количество государственных, частных, общественных, церковных, профсоюзных образовательных учреждений, оказывающих данный вид услуг. Наиболее крупными являются, такие как Немецкая служба академических обменов (DAAD), Культурный центр им. Гете (Goethe-Institut InterNationes), Служба педагогических обменов (PAD).

Целями всех программ являются:

- предоставление участникам возможности составить собственные представления о культуре посещаемой страны;
- содействие личному контакту, установление диалога и достижению взаимного понимания;
- совершенствование профессиональных компетенций;
- сопоставление культуры собственной страны с культурами других стран;
- повышение уровня владения языком.

Одной из программ, реализуемой Службой педагогического обмена, является программа повышения квалификации для немецких учителей за рубежом. Участники данной программы, немецкие учителя, проходят курсы повышения квалификации в Бельгии, Италии, России, Испании, США в рамках культурных соглашений и стипендиальных программ иностранных правительств.

Данная программа позволяет ее участникам восстановить и расширить языковые, страноведческие знания, знания по методике и дидактике. Она позволяет также познакомиться с системами образования принимающей стороны, способствует внесению новых импульсов в учебные занятия. Таким образом, участие учителей в данных проектах способствует не только личностному росту и профессиональному развитию, но и установлению личных контактов между представителями различных стран, взаимопониманию между ними, позволяет вести реальный диалог культур.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что в современных социально-экономических условиях недостаточно одновременно полученных знаний и навыков, необходимо постоянное совершенствование имеющихся и приобретение новых. Одной из возможностей реализации концепции непрерывного педагогического образования в условиях создания европейского пространства является участие учителей в программах повышения квалификации.

Библиографический список

1. **Аллак, Ж.** Вклад в будущее [Текст]: приоритет образования / Ж. Аллак. – М.: Педагогика – Пресс, 1993. – 95 с.
2. **Беккер, Я.** «Евростандарт» германского высшего образования [Текст] / Я. Беккер // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 131–140.
3. **Нив, Г.** Европа перемен [Текст]: проблемы исследования высшего образования / Г. Нив // Высшее образование в Европе. – 1991. – № 3. – С. 6–34.
4. **Никитин, Э. М.** Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / М. Никитин. – М.: Знание, 1995. – 84 с.
5. **Ситникова, М.** Система непрерывного повышения квалификации преподавателей [Текст] / М. Ситникова // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 49–53.
6. **Arlt, W., Döbrich, P.** Modellversuche zur Lehrerfort- und Weiterbildung: Bericht über eine Auswertung / W. Arlt, P. Döbrich. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1981. – 86 S.
7. **Bienengräber, U., Vorndran, O.** Welche Fortbildung wollen Lehrerinnen und Lehrer? Eine Umfrage im Netzwerk Medienschulen / U. Bienengräber, O. Vorndran // Computer+Unterricht. – 2002. – Heft 47. – S. 32–43.
8. **Frey, K.** Kann man Lehrpersonen qualifizieren, dass sie Gelerntes in die Praxis transferieren? / K. Frey // Bildung und Erziehung. – 2000. – № 53. – S. 247–255.
9. **Heise, M.** Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen / M. Heise // Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. – 2007. – № 10 (4). – S. 513–531.
10. **Sturm, J.** Das Lehrerfortbildungsprojekt Grieskirchen : Ein Modellversuch im ländlichen Raum / J. Sturm // Erziehung und Unterricht . – 1981. – Heft 131. – S. 21–34.

РАЗДЕЛ IX ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

А. И. Белкин

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ В КОММУНИКАЦИИ АВТОРОВ ГРАФФИТИ

В современном обществе интенсивно происходят изменения во всех сферах жизни: экономической, политической, социокультурной и др. Идет процесс перехода личности от психологии стабильности к психологии выбора моделей поведения, полиидентичности и мобильности. Эти процессы, прежде всего, затрагивают молодежные группы. Однако в психологической науке формы самовыражения молодежных групп до настоящего времени остаются мало исследованными.

Одним из основных способов индивидуального и группового самовыражения определенной части молодежи в современном мире становятся граффити – надписи и рисунки, имеющие нелегитимированный характер, служащие средством конструирования психосоциальной идентичности и решения индивидуальных психологических проблем [2]. Граффити определяются как «посвятительные, религиозные, магические, бытовые надписи на стенах зданий, металлических изделиях, сосудах и т. п.» [5, с. 102]. Некоторые современные исследователи относят к граффити, прежде всего, надписи и рисунки, которые не поддаются однозначной смысловой кодификации [3; 6].

Граффити представляют собой обыденную, промежуточную, междисциплинарную реальность, важную для понимания состояния и самочувствия современной молодежи. Феномен граффити не является объектом искусствоведения, так как неинституциональные надписи и рисунки не являются искусством, литературоведения – так как это не литература, лингвистики – так как граффити – фрагментированный язык, и т. д. С этой точки зрения анализ граффити, прежде всего, лежит в области изучения психологии больших социальных групп и ментальности, то есть психологии на стыке с культурологией, семиотикой, историей – в сферах социальной и культурно-исторической психологии.

Новое информационное общество, возникающее в наиболее развитых странах Запада уже с середины 50-х гг. 20 в. и которое начинает формироваться в России на рубеже тысячелетий, изменяет рельеф плоскости, включающей в себя многочисленные дискурсы научного и ненаучного толка, заново конструируя и переосмысляя явления, имеющие солидную, хотя и не

всегда легитимную, историю. Одним из таких явлений является та область дискурсивных и социальных практик, которую принято обозначать как «граффити» или «неинституциональная изобразительная деятельность». Долгое время этот вид изобразительной деятельности не служил предметом научного изучения и к нему относили рисунки и надписи, которые делались из самых различных побуждений – для того, чтобы обозначить свое право на владение какой-то вещью или выражения протеста против социальной несправедливости, признания в любви, а также и для фиксации не совсем благовидных с общественно-нормативной точки зрения мыслей и чувств – сексуальных желаний, агрессии по отношению к конкретным людям или миру в целом и т. д.

Особенностью граффити как знаково-символической семиотической системы является особый характер взаимодействия автора с читателем или другим автором граффити. Автор граффити, как правило, анонимен, читателем является любой индивидуум, но, прежде всего – представитель народа, сознанию которого близка смеховая культура (М. М. Бахтин).

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что общение авторов граффити, реализуемое через и посредством текста, носит герменевтический характер. Для подтверждения или опровержения гипотезы необходимо обратиться вглубь философской классики, определить сущность и природу герменевтического общения, герменевтической коммуникации. В настоящей работе специфика коммуникации авторов граффити анализируется через герменевтическую концепцию М. Хайдеггера.

Исследование настенных и туалетных граффити проводилось на базе 14-ти высших учебных заведений (основная выборка) и 12-ти различных учреждений начального профессионального образования (контрольная выборка) г. Самары.. Соответственно было обследовано 5193 и 992 единиц эмпирического материала (n=6185). В ходе качественного анализа было выделено 4 формации граффити: числовая, символическая, изобразительная, дискурсивная. В основной выборке соответственно эти формации составили: числовую – 127, символическую – 328, изобразительную – 476, дискурсивную – 4262 граффити. В контрольной выборке наблюдается следующее распределение граффити формаций: числовая – 92, символическая – 80, изобразительная – 96, дискурсивная – 724 граффити. Для обработки данных использовались критерии χ^2 Пирсона, угловое преобразование Фишера ϕ^* . Целью исследования являлось определение особенностей коммуникации граффити различных формаций и топографических областей. Отметим, что непосредственной коммуникации как способа передачи сообщения в граффити встречается крайне мало. Большинство граффити представляют собой Dasein в чистом виде – это бытие, адресованное неадресованному адресату, претендующее на самостоятельность существования и не нуждающееся в понимании потенциального коммуниканта. Тем не менее, некоторая часть

надписей содержит обращение к адресату. При анализе коммуникативной активности авторов граффити продуктивным является обращение к понятию «функции граффити».

По нашему мнению, правомерно говорить о функциях граффити. Функция, по определению, это – «деятельность, роль объекта в рамках некоторой системы, которой он принадлежит» [4, с. 783]. Функция отражает то, для чего предназначена деятельность объекта, а также последствия этой деятельности или ее связь с другим объектом (субъектом).

Функция, как уже указывалось, представляет собой особенности существования объекта в рамках некоторой системы, частью которой он является. Функции граффити – это особенности существования высказываний-граффити в рамках всей психосемиотической системы граффити. Они отражают надындивидуальные смысловые и социально-психологические особенности надписей и рисунков. Функции граффити – это психосемиотические регулятивы поведения. Функции могут вычленяться, описываться на основе качественного и количественного анализа всей системы. В ходе исследования на основе эмпирических данных в числе прочих была выделена функция общения. Общение определяется как «многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной» [7, с. 355].

Под общением также понимают «осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями деятельности совместной и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера» [7, с. 355]. В общении происходит раскрытие и реализация межличностных и общественных отношений человека.

Вслед за Г. М. Андреевой мы рассматриваем три основные стороны общения: коммуникацию (обмен информацией между индивидами), интеракцию (обмен действиями) и перцепцию (восприятие и познание друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания) [1, с. 82]. Критериями отнесения граффити к функции общения служат, во-первых, наличие партнера (реального или потенциального) по общению (реципиента), а, во-вторых, обмен информацией, действиями или оценками, сложившимися на основе межличностного общения.

В основной выборке граффити, реализующие функцию общения составили 7,7%, в контрольной – 4,7%. Коммуникативная функция представлена в основной выборке – 2,2%, в контрольной – 1,1%, интерактивная соответственно – 5,1% и 3,4%, перцептивная – 0,38% и 0,13%.

Таким образом, в граффити наиболее представлена функция интеракции, то есть надписи, непосредственно являющиеся способом взаимодействия между индивидуумами или социальными группами, а наименее – содержательные оценки личности или социальных ситуаций.

По функции общения основная выборка превосходит контрольную ($p < 0,01$).

Функция общения представлена в числовой формации граффити ($n=127$ в основной выборке и $n=92$ в контрольной), где ее реализуют номера телефонов, представляющие собой тип «чистых» числовых граффити. Эти граффити представляют собой средства для установления возможного контакта отправителя с адресатом. Основная тема – «общение», и граффити рассматриваемого типа, несомненно, создаются на основе потребности в общении. Здесь отсутствует указание на время. Можно с уверенностью отнести эти граффити к смеховой культуре, так как они представляют собой лишь указание на вероятное общение без дополнительных пояснений, которые позволили бы включить их в рамки «официального» сообщения. Номер телефона указывает адресата и дает возможность для коммуникации с ним. Отметим, что при этом адресат оказывается психологически защищенным, так как он сам не выразил прямого желания вступить в общение с потенциальным реципиентом.

К этой функции в основной формации относятся 5,8%, а в контрольной – 18,2% числовых граффити. В символической и изобразительной формациях функция общения не представлена, а находит свое основное выражение – в дискурсивной формации ($n=4262$ в основной выборке и $n=992$ в контрольной), где они относятся к жанру автохарактеристики, который предполагает выявление отношения авторов граффити к отдельным явлениям и предметам окружающего мира [2]. В этом жанре осуществляется движение к самопознанию, происходит самораскрытие, направленное на характеристику качеств авторов граффити. К граффити, реализующим функцию общения, относятся, прежде всего, приветствия, междометия, поздравления, признания в любви и сообщения о любви. При психологическом анализе высказываний-граффити мы учитывали их культурную принадлежность: смеховая, официальная, информационная культура [2].

В *приветствиях* («Привет! Как тебя зовут?», «С новым годом!», «Уо, чуваки!», «Приветики!») происходит выражение привязанностей, так как приветствия всегда обращены к реальной или подразумеваемой общности, в них происходит декларация индивидуального и группового социального признания. Приветствия представляют собой определенную парадигму общения, в которой фиксированы основные характеристики процесса общения авторов граффити: обрывочность, определение пристрастий, синкретическая дифференциация. Приветствия в подавляющем большинстве являются социально позиционированными или не содержат признаков позиционирования, но при этом за ними также угадывается голос некоего сообщества.

Междометия («Аах», «Ау», «Да», «Е, Уо», «Ля-ля», «ха-ха», «уо-уо», «ля-ля-ля-Ух-хрю-хрю», «ля-ля-ля-тра-ля-ля», «Уля!», «Уо», «Эй», «Ура», «Ша»)

реализуют функцию общения, а именно, интерактивную функцию, так как содержат в себе черты непосредственного взаимодействия индивидов. В их основе лежит потребность в общении. Они представляют собой экстериоризацию позиции автора. Главная тема – эмоции. В данном случае мы имеем дело со смеховой культурой, так как междометия, так же, как и буквенные изображения, являют собой яркий пример двутонного слова. Категория времени и характеристики позиционирования здесь отсутствуют. В нескольких случаях междометия выполнены на английском языке («Yes-yes-es»), что служит признаком информационной культуры. В одном случае междометие соединено с названием группы («Эй, уо, Самара!»).

Отдельную группу дискурсивных граффити составляют *признания в любви и сообщения о любви*. Высказывания, являющиеся признаниями в любви («Юрик, я тебя люблю, мое солнышко», «Слава! Я тебя люблю», «Таня! Я тебя люблю! Алексей» и др.), реализуют экзистенциальную функцию и функцию общения (интерактивную функцию). В данном случае присутствует указание на настоящее время, имеется коннотация с индивидуальным субъектом. Эти граффити принадлежат официальной культуре, а их важнейшими характеристиками являются: обращение к другому, диалогизм, конструирование другого как значимого для себя объекта. Сообщения о любви («Я люблю Солдаеву», «Аня любит Андрея», «Юра + Наташка = Любовь») реализуют экзистенциальную функцию и функцию общения (коммуникативную функцию). Высказывания этого типа имеют коннотацию с индивидуальным субъектом («Я», персонаж) или социальную коннотацию («Юра+Наташа=Любовь»). Главная тема в обоих случаях – любовь.

Поздравления («С 8 марта!», «С днем рождения!», «С новым годом!») реализуют функцию общения (интерактивную функцию), основная тема – праздник. Высказывания этого типа созданы в рамках официальной культуры. Здесь отсутствует указание на время и очень редко есть коннотация с субъектом.

В дискурсивной формации основной выборки граффити, реализующие функцию общения составляют 9,8%, в контрольной – 4,3% от всего корпуса граффити. Среди них соответственно коммуникативную функцию составляют – 2,9% и 1,7%, интерактивную – 6,4% и 2,4%, перцептивную – 0,5% и 0,2%. По функции общения ($p < 0,01$), в том числе по коммуникативной ($p < 0,01$), интерактивной ($p < 0,01$) и перцептивной ($p < 0,05$) функциям, основная выборка превосходит контрольную. Содержательный анализ нелегитимированных надписей и рисунков показывает, что в студенческой группе возникает интерес к социальному общению и возрастает стремление к общению с другими людьми, то есть общение в большей степени становится частью социализации.

Интерпретация творчества авторов граффити близка герменевтическому методу. Герменевтика – искусство истолкования и понимания. В Древней

Греции герменевтика представляла собой искусство толкования иносказаний, а позднее – поэтических произведений, особенно поэм Гомэра. В средние века герменевтика – искусство толкования библейских текстов, в эпоху Возрождения – искусство перевода и интерпретации античных авторов. У истоков философской герменевтики стоит Э. Гуссерль, который показал, что сознание предмета и предмет сознания неотделимы друг от друга. Первичной реальностью в феноменологии выступает не «сознание», «мышление», «дух», с одной стороны, и «природа» или «материя» с другой, а «жизненный мир», с самого начала предпосланный субъект – объектному членению [8].

Хайдеггер М. считает, что герменевтика должна спрашивать не об условиях мыслимости сущего, но об условиях его бытия. Феноменология должна стать онтологическим исследованием человеческого бытия. Герменевтика – это феноменология человеческого бытия. Оно выявляет онтологические параметры человеческого бытия, то есть те условия, благодаря которым человеческое существование может быть тем, чем оно есть. Эти условия суть фундаментальные определения *Dasein*, его «экзистенциалы». К ним относятся «положенность» и «понимание». *Dasein* определено не мышлением, а фактом своего присутствия в мире. Бытие всегда предпослано мышлению о нем. Акту сознания, в котором субъект противопоставляет себя объекту, предшествует изначальная вовлеченность мыслящего в то, что им мыслится, он всегда «пред-находит» себя в определенном «месте» или «ситуации». Способ, каким осуществляется это нахождение, есть понимание. Понимание реализуется через истолкование, интерпретацию. Поэтому человеческое бытие изначальное «герменевтично». Основным вопросом герменевтики становится вопрос о том, как устроено то сущее, бытие которого состоит в понимании. Из этого вытекает ряд следствий: превращение герменевтики из методологии понимания в его онтологию; отказ от феноменологического подхода к сознанию как самодостаточному и беспредпосылочному, ограничение принципа рефлексии принципом интерпретации. К сущности *Dasein* принадлежит «понимание бытия», то есть то обстоятельство, что человек испытует (имеет в опыте) собственное бытие. Но этот опыт не застрахован от искажающих интерпретаций и должен сначала быть раскрыт – *Daseinanalyse* не открывает какого-то положения вещей, а осуществляется внутри здесь-бытия, позволяя последнему понять себя. Хайдеггер противопоставляет *Dasein* против представления об изолированном субъекте, вступающем в процессе опыта и познания в то или иное отношение к вещам. Здесь-бытие тождественно «бытию в мире», то есть *Dasein* находится в сфере определенных возможностей опыта, а все встречи с другими уже находятся в контексте «совместного бытия» и заключенных в нем возможностей встречи. Здесь-бытие – прежде всего возможное бытие. Его смысл – возможность находится в «расположенности», позволяю-

щей явиться пространству мира и в «понимании», которое совпадает с открытостью предстоящим возможностям. Хайдеггер различает «временность» – подразумевает структуру будущего, прошлого и настоящего и «темпоральность» – время в той мере, в какой из нее понимается бытие. Художественное творение – это «устроение мира», в произведении искусства открываются пути для осуществления целостной взаимосвязи исторической жизни и указывается на то, во что нельзя проникнуть, что ускользает от понимания. В искусстве осуществляется «истина», понятая как игра «наличия» и «отсутствия», как «несокрытость». Истинностному характеру искусства философ противопоставляет ориентацию науки и техники на «правильность». Построение картины мира – особым образом осуществленное представление о мире. Мир должен быть представлен, чтобы, руководствуясь этой картиной, организовывать и овладевать им. Большая роль в этом процессе отводится языку, который понимается как сфера, в которой поэтическое, то есть раскрытие сущего, только и может произойти. Язык есть бытие человека, более того, то, что испытывается как бытие, нуждается в языке, чтобы смочь осуществиться [9].

В граффити происходит встреча автора с самим собой, при этом темпоральность превалирует над временностью, время связано с самим бытием, а не иерархичностью трех временных измерений человеческого бытия. Время граффити – темпоральное, близкое по содержанию и характеру времени коллективного бессознательного, в котором все классические измерения времени присутствуют как рядоположенные, что делает возможным авременные взаимодействия между временными потоками, нарушение линейной детерминации времени.

По сути, создание своеобразной коммуникации, в большей степени полемичной, полипонимающей позволяет идентифицировать себя в пространстве легитимированных смыслов и занять позицию неопределенности, сущего в себе. Авторы граффити имплицитно заявляют о наличии факта непонимания сущности их бытия. Большинство надписей и рисунков не содержит коммуникации, это путешествие Я к самому себе с помощью обращения к городскому пространству и потенциальным читателям, как средствам конституирования определенного образа собственного Я, как внешним маркерам осуществления внутреннего диалога с самим собой.

Автор граффити редко пишет, заранее планируя содержание высказывания. Высказывание, чаще всего, приходит как результат инсайта, отреагирования сильного эмоционального переживания, спонтанного движения руки, то есть непреднамеренно, незапланированно как выражение Dasein-существования, которое таким образом становится доступным пониманию не столько других индивидуумов, сколько большему пониманию самого автора граффити.

Говоря неcodифицируемым языком, автор граффити раскрывает в акте нелегитимированного изобразительного творчества свое Я. Прежде всего, для автора важен сам факт, что его «не-понимают», то есть его бытие недостижимо пониманию или Daseinanalysis других. Это не всегда тоска по такому пониманию, которое само по себе дает личностное наполнение, это часто возможность скрыть свое Я. Автор граффити часто оказывается в ситуации, когда его личность «огкрыта» в относительном смысле – оценкам, социальной категоризации со стороны других людей. Результаты такой оценки, будучи доступны сознанию автора граффити, оказывают влияние на его сознание. Автор граффити стремится к уходу от определения его личности, поступков в категориальной сетке социальных групп, культур, к которым он принадлежит, он утверждает принципиальную неопределимость, ценность своего Я, своего Dasein-существования. Он неопределим, независим, замаскирован – вот что является движущей силой, бессознательным мотивом нелегитимированного изобразительного творчества. На этой основе может быть построена типология личности авторов граффити.

Среди авторов граффити по критерию Dasein-участия, герменевтического понимания можно выделить два основных типа – истинные или неопределимые Dasein-авторы граффити – утверждают неопределимость своего Dasein, а их творчество служит средством понимания себя и понимания другими своей личности. Авторы граффити находят адекватный инструментарий противостояния категориям и понятиям социальной категоризации. Граффити представляют собой особый род герменевтического понимания, ведь неопределимую личность с отсутствием жесткой фиксации своего Я можно адекватно понять и описать не через логическую систему понятий или традиционный психологический профиль личности, а через отражение, описание, осознание, предъявление и интерпретацию форм ее существования, которые до конца неопределимы. Граффити адекватно отражают специфику личности их авторов и являются более верными, диагностически валидными и надежными средствами понимания. Понимание авторов граффити содержит неопределимость Dasein, изначальную целостность жизни, ее сопротивление любой социальной объективации.

Ситуативные авторы граффити создают надписи и рисунки как средство отреагирования психического напряжения и выражают мысли и установки, не совпадающие с общепринятыми нормами, то есть девиантные по своей сути. Однако они утверждают не неопределимость своего Я, а лишь несогласие с социальной несправедливостью, оценкой наличной ситуации и т. д. То есть, в данном случае, мы имеем дело с превалирующим влиянием ситуационных факторов на создание нелегитимированных надписей и рисунков, отсюда и авторы граффити могут быть отнесены к ситуативному или Dasein – само-определимому типу.

Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что общение авторов граффити носит герменевтический характер. Неинституциональная изобразительная деятельность служит медиатором герменевтического общения, целью которого является утверждение индивидуальности персональной идентичности, неповторимости и неопределимости своего бытия Dasein, которое в постсовременной виртуальной знаково-символической среде адекватно описывается образно-дискурсивными символическими средствами конструирования персональной и социальной идентичности – граффити.

Библиографический список

1. **Андреева, Г. М.** Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: МУ, 1999. – 376 с.
2. **Белкин, А. И.** Настенные надписи Самары [Текст] / А. И. Белкин. – Самара: Самарский научный центр РАН, 2008. – 430 с.
3. **Бодрийяр, Ж.** Символический обмен и смерть [Текст] / Ж. Бодрийяр. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.
4. **Леонов, Н. Н.** Функция [Текст] / Н. Н. Леонов. // Новейший философский словарь. – Минск, 1998. – 783 с.
5. **Русский язык.** Энциклопедия. [Текст] / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М.: Большая российская энциклопедия, Дрофа, 1997. – 703 с.
6. **Сильверберг, Р.** Приключения в археологии [Текст] / Р. Сильверберг. – М.: Вече, 2007. – 384 с.
7. **Словарь** практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
8. **Современная западная философия.** – М.: ТОН-Остожье, 1998. – 544 с.
9. **Хайдеггер, М.** Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 448 с.

УДК: 316.6

Е. А. Петраш, В. Б. Никишина

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ МОТИВАЦИЯ В ДЕТЕРМИНАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ БЕЗРАБОТНЫХ

Проблема социально-психологической адаптации безработных, рассматриваемой в качестве функции профессиональной идентичности, относится к числу недостаточно исследованных как с теоретической, так и с практической точки зрения. Одна из особенностей социально-психологической адаптации безработных состоит в том, что личность, адаптируясь к данному статусу, закрепляется в нем. В последствии социально-психологическая

адаптация при трудоустройстве затрудняется вследствие нарушения профессиональной идентичности [8].

Поскольку мотивационные компоненты оказывают существенное влияние на регуляцию и управление поведением личности, уровень социально-психологической адаптации личности будет также зависеть от мотивационных особенностей, которые являются одним из компонентов структуры профессиональной идентичности безработных (рис. 1).

Профессиональная идентичность соответствует уровню внутренней активности, то есть проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека; относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу [16].

Структура профессиональной идентичности может быть представлена следующим образом. Центральную часть занимает Образ Я, состоящий из самопознания, эмоционально-ценностного отношения и саморегуляции. Следующий слой структуры профессиональной идентичности составляют ценностно-смысловая и мотивационно-потребностная сферы. Внешний слой включает ролевые предпочтения личности. Социально-психологическая адаптация личности в данном контексте рассматривается в качестве функции профессиональной идентичности.

В рамках данной статьи мы рассмотрим только мотивационный аспект в качестве детерминанты социально-психологической адаптации личности (рис. 1).

Под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов [4].

Изучая становление личности в процессе ее взаимодействия с социальным окружением, психологи обращают больше внимания на те аспекты активности личности, которые направлены на ее адаптацию к той социальной среде, в которой протекает эта активность. Б. Д. Парыгин под адаптацией понимает перестройку всей системы поведения личности под влиянием требований, предъявляемых к ней условиями среды [10]. Е. В. Таранов включает в понятие адаптации активное вхождение личности в новую для нее деятельность в целях превращения последней в основу своей жизнедеятельности [9].

Феномен адаптации личности характеризуется различными психологическими образованиями (адаптация как процесс характеризуется пространственно-временными механизмами, как результат – степенью итоговой адаптированности, как функция профессиональной идентичности – приспособлением к профессиональной деятельности и организацией опыта) (рис. 1).

Поскольку социально-психологическая адаптация рассматривается как перестройка системы поведения личности, а поведение направляется и регулируется компонентами мотивационной сферы, следовательно, особенности мотивационной сферы оказывают существенное влияние на процесс социально-психологической адаптации личности безработных.

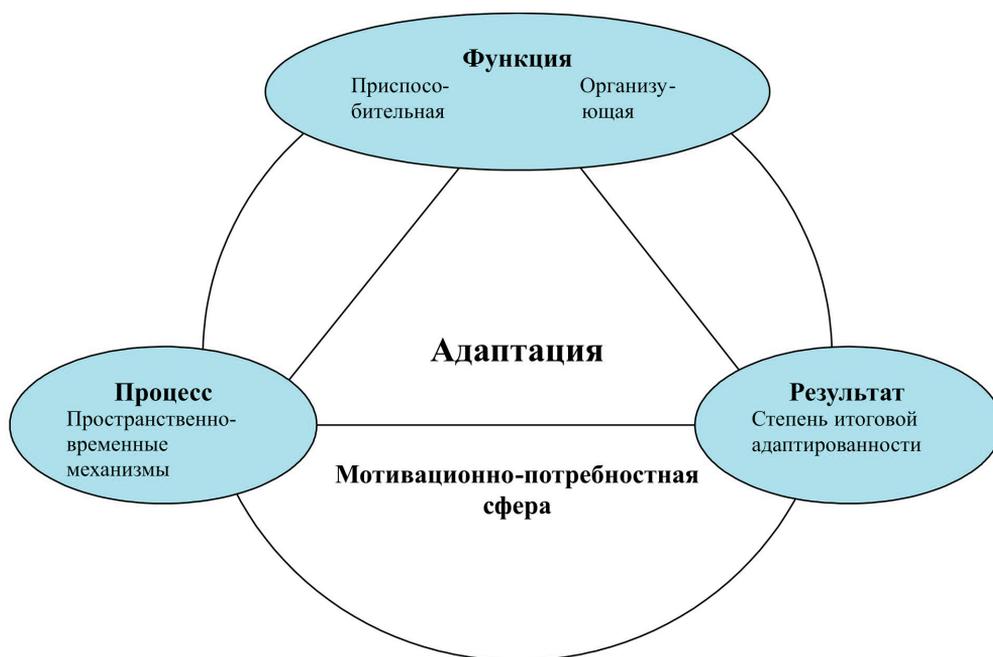


Рис. 1. Концептуальная схема мотивационного аспекта детерминации социально-психологической адаптации личности.

В качестве мотивационных особенностей мы рассматриваем структуру трудовой мотивации и социальные мотивы. К. Замфир предлагает трехкомпонентную структуру трудовой мотивации: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация и внешняя отрицательная мотивация. Под внутренними мотивами автор понимает высокий уровень активности при поиске работы, стремление к самосовершенствованию, высокий уровень саморегуляции личностной активности. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека. Внешняя мотивация содержит мотивы, находящиеся за пределами самого работника и профессиональной деятельности как таковой. К внешней положительной мотивации относятся те стимулы, ради которых человек считает нужным приложить усилия. К внешней отрицательной мотивации автор относит наказания, критику, осуждение [6].

В качестве внутренней мотивации в детерминации процесса социально-психологической адаптации безработных мы рассматриваем структуру трудовой мотивации (внутренняя мотивация, внешняя положительная моти-

вация и внешняя отрицательная мотивация) (рис. 2). В качестве внешней мотивации нами будут рассмотрены следующие социальные мотивы: стремление к социальному престижу, стремление к достижению цели, стремление к соперничеству (рис. 3).

Целью эмпирического исследования являлось изучение влияния особенностей мотивационной сферы на параметры социально-психологической адаптации личности безработных.

Исследование проводилось на базе Городского центра занятости населения Сеймского округа г. Курска в 2006–2007 гг. В исследовании принимало участие 70 человек в возрасте от 19 до 56 лет.

В организационную группу методов вошел метод поперечных срезов в рамках которого нами обследованы испытуемые в рамках одного возрастного этапа. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, архивный метод, психодиагностические методы (Опрсник СПА К. Роджерса, Р. Даймонда; Методика «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир; опросник «МАС» М. Кубышкиной). Методы статистической обработки данных.



Рис. 2. Концептуально-теоретическая модель исследования влияния структуры трудовой мотивации личности на уровень социально-психологической адаптации личности.

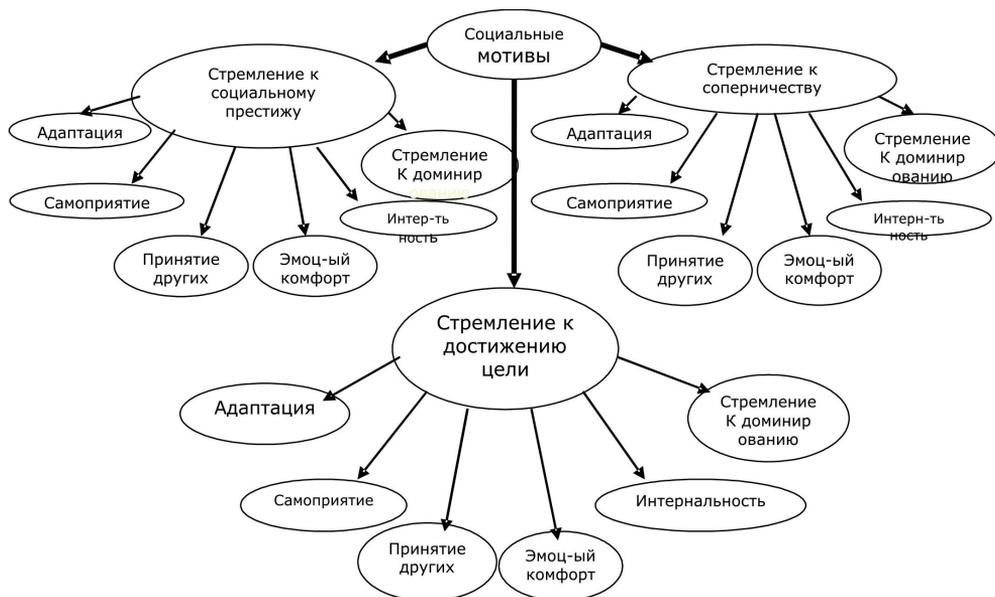


Рис. 3. Концептуально-теоретическая модель исследования влияния системы социальных мотивов личности на уровень социально-психологической адаптации.

В ходе проведенного исследования получены следующие результаты. Категория безработных характеризуется высоким уровнем социально-психологической адаптации (табл. 1).

Таблица 1

Показатели средних тенденций параметров социально-психологической адаптации.

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Адаптация	64,01	62,79	63,00	45,82	92,61	9,58
Самопринятие	78,09	77,83	78,00	56,14	100,00	9,75
Принятие других	65,87	64,06	64,29	47,00	93,51	10,94
Эмоциональный комфорт	61,06	56,56	50,00	27,03	100,00	15,13
Интернальность	65,84	64,69	68,93	45,45	92,29	10,96
Стремление к доминированию	48,03	50,00	50,00	0,00	100,00	17,58

Таким образом, ситуация потери работы не воспринимается безработными как стрессовая, о чем свидетельствуют высокие показатели по таким параметрам как уровень эмоциональной комфортности и адаптив-

ность. Следовательно, нет необходимости занимать активную позицию при трудоустройстве.

Как показали исследования М. В. Дмитриевой (1998), структурные особенности мотивационного потенциала пассивных безработных (не проявляющих активности в поиске работы) характеризуются меньшей интегрированностью, изолированностью отдельных мотивов. Специфической особенностью мотивационной сферы безработных, активных в поиске работы, является взаимосвязь всех параметров их мотивационной структуры (смысло-жизненной ориентации, самоактуализации и др.), что позволяет им в большей степени быть независимыми от изменений социума, помогает реализовать свои возможности [3].

Средние значения структуры трудовой мотивации безработных (внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация) характеризуют оптимальное отношение индивида к выполняемой деятельности и оптимальную силу побудительного мотивационного комплекса (табл. 2).

Таблица 2

Показатели средних тенденций структуры трудовой мотивации безработных

Показатели	Mean	Median	Mode	Min.	Max.	Std. Dev.
Внутренняя мотивация	4,01	4,00	4,00	1,00	5,00	0,77
Внешняя положительная мотивация	3,70	3,70	4,00	2,30	5,00	0,63
Внешняя отрицательная мотивация	3,42	3,50	4,00	1,00	5,00	1,12

В структуре трудовой мотивации безработных максимальный удельный вес занимает внутренняя мотивация ($4,01 > 3,70 > 3,42$). В организации своей трудовой деятельности безработные при трудоустройстве в большей степени руководствуются имеющимися у них потребностями, желаниями, убеждениями. Воздействие таких факторов, как материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег, престиж (т. е. внешние положительные мотиваторы), наказания, критика, осуждение (внешние отрицательные мотиваторы) при организации трудовой деятельности минимизировано.

При исследовании социально-психологической адаптации у безработных с различной структурой трудовой мотивации выявлены значимые различия по таким параметрам, как интернальность (Нэмп.=6,19; Нкр.=5,99) и эмоциональный комфорт (Нэмп.=5,99; Нкр.=5,99). У безработных с преобладанием внутренней мотивации показатели таких параметров социально-психологической адаптации как интернальность и эмоциональный комфорт выше,

чем у безработных с преобладанием внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. Соответственно, уровень социально-психологической адаптации в группе безработных с преобладанием внутренней мотивации значимо выше.

При исследовании влияния социальных мотивов безработных (стремление к социальному престижу, стремление к достижению цели, стремление к соперничеству) на уровень социально-психологической адаптации получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Показатели средних значений социальных мотивов у безработных.

Показатель	Mean	Median	Mode	Min	Max	Std. Dev.
Стремление к соц. престижу	14,30	15,00	15,00	2,00	26,00	5,23
Стремление к соперничеству	7,67	8,00	8,00	-2,0	17,00	3,93
Стремление к достижению цели	14,90	16,00	17,00	0,00	24,00	5,34

Средние значения структуры социальных мотивов безработных свидетельствуют о преобладании у безработных стремления к достижению цели. Возникает противоречие. С одной стороны, у безработных выявлены высокие показатели по таким параметрам социально-психологической адаптации, как самопринятие (78,09), интернальность (65,84) и эмоциональный комфорт (61,06), что соответствует высокому уровню социально-психологической адаптации личности. Безработные хорошо адаптированы к своему социальному статусу. С другой стороны, в структуре социальных мотивов выявлено преобладание стремления к достижению цели. Следовательно, в качестве цели у безработных выступает удержание имеющегося статуса и поддержание комфортного состояния адаптированности (рис. 4).

Таблица 4

Результаты значимости различий показателей СПА безработных с различными социальными мотивами.

№	СПА	Показатели Нэмп (Nкр=5,991;p≤0,05)
1	Адаптация	2,07
2	Принятие себя	0,66
3	Принятие других	0,25
4	Эмоциональный комфорт	1,67
5	Интернальность	3,38
6	Стремление к доминированию	0,73

При исследовании социально-психологической адаптации в группах безработных с преобладанием различных социальных мотивов статистически значимых различий выявлено не было (табл. 4).



Социальные мотивы, такие как стремление к социальному престижу, стремление к достижению цели, стремление к соперничеству не оказывают существенного влияния на процесс социально-психологической адаптации безработных.

Исходя из полученных результатов, можем сделать следующие выводы: содержательный компонент мотивационной регуляции, представленный системой социальных мотивов, не оказывает существенного влияния на уровень социально-психологической адаптации безработных. Социальные мотивы в данном случае выступают как вспомогательные, так как имеют внешнюю детерминацию. Социально-психологическая адаптация безработных в большей степени детерминирована процессуальными компонентами мотивационной регуляции. Мотивационно-целевой резонанс, являясь процессуальным компонентом, отражает трансформацию общественно значимых целей, лежащих в основе социальных мотивов, в лично значимые.

В ходе проведенного исследования был выявлен ряд следующих тенденций:

1. Категория безработных характеризуется высоким уровнем социально-психологической адаптации личности.

2. В структуре трудовой мотивации безработных преобладает внутренняя мотивация трудовой деятельности, что характеризует оптимальное отношение личности к выполняемой деятельности и оптимальную силу побудительного мотивационного комплекса, включающего совокупность мотивов, потребностей, целей, установок, поведенческих паттернов, интересов, порождаемого самой трудовой деятельностью.

3. Значимость различий показателей параметров социально-психологической адаптации свидетельствует о наличии взаимосвязи структуры трудовой мотивации и социально-психологической адаптации личности. У безработных с внутренней мотивацией трудовой деятельности уровень эмоционального комфорта и интернальности выше, чем у безработных с внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией. Чем выше уровень интернальности (направленности на свои потребности, интересы), тем выше уровень эмоционального комфорта и, соответственно, выше уровень социально-психологической адаптации.

4. В структуре социальных мотивов безработных преобладающим является стремление к достижению цели. В качестве цели у безработных при высоком уровне социально-психологической адаптации выступает удержание имеющегося статуса и поддержание комфортного состояния адаптированности.

5. Содержательный компонент мотивационной регуляции, представленный системой социальных мотивов, не оказывает существенного влияния на уровень социально-психологической адаптации безработных. Социальные мотивы в данном случае выступают как вспомогательные, так как имеют внешнюю детерминацию. Социально-психологическая адаптация безработных в большей степени детерминирована процессуальными компонентами мотивационной регуляции. Мотивационно-целевой резонанс, являясь процессуальным компонентом, отражает трансформацию общественно значимых целей, лежащих в основе социальных мотивов, в личностно значимые.

Библиографический список

1. **Андреева, Г. М.** Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Владос, 2000. – 376 с.
2. **Бордов, В. А.** Развитие профессиональной мотивации спасателей [Текст] / В. А. Бордов, Ю. В. Бессонова // Психологический журнал. – 2005. – № 2.
3. **Дмитриева М. В.** Изучение мотивационной структуры личности безработных [Текст] / М. В. Дмитриева. // Ананьевские чтения – 98: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1998.
4. **Додонов, Б. И.** Структура и динамика мотивов деятельности [Текст] / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
5. **Додонов, Б. И.** Потребности, отношения и направленность личности [Текст] / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1973. – № 5
6. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
7. **Кокурина, И. Г.** Ценностно-мотивационные параметры статуса сотрудника в организации [Текст] / И. Г. Кокурина, Ю. Г. Крылова // Вестник Московского Университета. – 1998. – № 4.

8. **Краткий** психологический словарь [Текст] / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
9. **Миляева, Л.** Проблема мотивации труда в промышленных предприятиях [Текст] / Л. Миляева, С. Пьянов // Человек и труд. – 2003. – № 10.
10. **Налчаджян, А. А.** Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А. А. Налчаджян. – Ер.: АН АрмССР, 1988. – 263 с.
11. **Парыгин, Б. Д.** Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
12. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М., 1986.
13. **Реан, А. А.** Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
14. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
15. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 350 с.
16. **Шнейдер Л. Б.** Профессиональная идентичность [Текст]: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. / Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
17. **Statistika 6.0.**

УДК 31

С. М. Пчелин

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: КОМПОНЕНТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Наше предыдущее определение социальной активности личности как синтезирующего потока человеческой активности, входящую в социализацию общества, объединяющей модусы мышления общественных и естественных наук [13], ставит вопрос об отношении мирового образовательного пространства к поведенческой, коммуникативной и познавательной деятельности личности, их возвращение к природе активности, воплощение модуса осознания духовности и активности природы образований личности, проекцией человеческого разума и нравственной активности личности.

Под влиянием основных факторов развития социальной активности человека, таких как возрастной фактор, уровень развития группы в обществе,

формируются основные идеи персонализации индивида в поиске способов и средств удовлетворения потребностей быть личностью А. В. Петровский [9; 10].

С точки зрения антропологической психологии основной психологический фактор развития активности считается высшее интегративное образование человека во времени и пространстве становления особенностей внутриличностного образования как человеческая субъективность В. И. Слободчикова [16; 17]. Это позволяет с точки зрения психологии филогенеза рассматривать психику личности как продукт процесса возникновения форм сознания, эволюционный ход истории в историческом развитии психики человека [1].

С точки зрения психологии онтогенеза развитие психики, а именно инстинкт, навык, интеллект и соответственно поведение, позволяет количественные и качественные изменения психики человека соотнести с особенностями среды обитания, формированием новых психологических образований и качеств личности, становлением основного человеческого инстинкта, его признака и черт.

С точки зрения общей психологии, восприятие пространства, адекватно отражающее его объективные свойства и отношения, активизирует развитие личности, важным компонентом которого является коммуникативная активность социальной активности, в которой чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении С. Л. Рубинштейна и др. [14; 15].

Расстояние восприятия предмета, направления протяжённости познания связаны с ценностно-смысловой составляющей, реальности мирового образовательного пространства, в котором развившийся ребёнок может стать человеком, включая все социальные явления общества, такие как отцовство, материнство и «живую общность» ребёнка с матерью.

Формируя мотивационную и эмоциональную сферы личности, на фоне побуждающей, направляющей и регулирующей энергии поведения и деятельности происходит развитие высшей человеческой способности – способности к рефлексии преобразования.

Анализ действий, чувств, мыслей, оценок деятельности становится процессом становления условий функционирования развития адаптивности личности.

Поведенческая активность личности развития социальной активности личности выражается оценочным отношением к активизации её деятельности афферентацией восприятия к высшей информации, актуализацией связей групповой динамики закономерностей поведения личности.

Пересмотр развития личности связан как с техническим прогрессом в обществе, так и с переоценкой ценностей проявления форм социальной

активности личности, с эволюционным принципом развития уровней социальной активности личности.

Наряду с этим, простейшие формы поведения: рефлекс, инстинкт (явление более сложное), драйв (регулятор гомеостаза), мотивированное и немотивированное поведение, эмоция (интегральная реакция организма), несут в себе смысловой конструкт переживаемого, мотивируемого, организуемого, направляемого, воспринимаемого, действующего, несущего мотивационный заряд той структуры, которая создаёт эмоциональную атмосферу, заполняющую чувствами и эмоциями определённое пространство оперантного обусловливания формирования времени действий и деятельности личности [7]. Можно сделать предположение, что стимул, таким образом, становится скрытой формой времени. Согласно исследованиям американского психолога Э. Торндайка с «проблемными клетками», открытию им «закона эфффекта», вероятность повторения действия, приведшего к желаемому результату, резко возрастает [4].

Сенситизация, влияние эмоциональной значительности информации, нейронная активность потока осознания мотива в сферы познавательной активности личных условий социальной активности личности, её психической, мотивационной активности, здоровья, культуры, нравственной активности человека – всего того, что составляет умственную активность личности [8].

Параллельно этому происходит соединение структур обеспечивающих взаимосвязь всех компонентов развития социальной активности личности, её поведенческой, коммуникативной и познавательной активности личности, рождение и выбор чувств, ориентирования намерений и восприятие мира, включающих физическую реальность в поток сознания, обусловленную реальность в поток сознания, обусловленную реалиями современной физики, непосредственной настройки сознания, возможностями его проявления на разных уровнях восприятия – интуитивном, квантовом, инстинктивном, интеллектуальном, рассудочным и разумом Капра, Ле Шан, Уоллеса и Грофа [18].

Результатом обоих направлений развития стало открытое отражение закономерностей человеческого взаимодействия с окружающим миром. Нейронная активность как феномен более высокой энтропии, чем возникающие из неё структуры чувствительности более приспособлена к отражению результатов самоорганизующейся «диссипативной» системы разрушающей и разлагающей другие структуры, поддерживающей собственное эмерджентное порождение паттерна И. Пригожина [11].

Взгляд через границу восприятия новых направлений сознания из мира и через мир позволил расширить восприятие активности как психологической сущности личности, её функций деятельности и реализуемой способности преобразования внешней и внутренней среды человека.

Под влиянием живых существ активность изменения связана с программным миром, природой человеческого существования, его миром (синтез внутреннего и внешнего), субстанционной и субстанциональной проекцией тел ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи, внимания, проникновения, соприкосновения, слияния или разрыва между глобализацией процессов развития социальной активности личности (поведением, детерминацией потребностей) связанных с жизнедеятельностью организма [12].

Преодоление среды, как известно, связано с биофизиологической активностью, связанной с программированием дальнейшего хода событий субстанционности мира.

Воспроизведение хода движения психической деятельности в последовательности становления живых существ субъектом активности, активности природы психики человека связано с психическим развитием познавательных и творческих возможностей личности.

Активность качества субъекта деятельности связана в образовательном пространстве с познавательной активностью личности, с интеграцией его психологических возможностей, способностей, знаний, направленностей на достижение целей, таких как осуществление высших жизненных потребностей личности Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской, К. В. Бардина, Е. В. Фримана и др. Мировоззренческая активность поведенческой активности личности – отражение спонтанной активности процессов интернальной и экстернальной активности человека [2].

Коммуникативная активность личности является связующим звеном вышеперечисленных процессов с духовной и фундаментальными основами развития социальной активности личности. Примером является бессознательная активность человеческой природы, переходы от физиологии реактивности к физиологии активности Н. А. Бернштейна, П. К. Анохина.

Так как источником активности в настоящее время является коммуникативная деятельность личности, касающаяся как внутреннего так и внешнего мира человека (межличное общение, межличностная коммуникация и т. п.), актуальным становления социальной активности личности.

История психологических основные развития, представляющих основные положения средств формирования социальной активности личности, раскрывалась понятиями психологический фактор. Соотнесение с системой основных средств формирования социальной активности личности осуществлялось через психологические механизмы, которые объясняли процессы отражения сознанием физиологических факторов [6].

В ходе исследования базовых факторов, которыми являлись базовые механизмы социальной активности личности, базовыми механизмами преобразования в ходе развития социальной активности личности становятся механизмы самоограничения личности, проекционный механизм личности

и механизм идентификации личности. Это связано с психическим, психологическим и социальным здоровьем личности, с его информационно-энергетической составляющей человеческой активности, с уровнем сознания и связанных с ним ситуаций, ограничений возможностей своего «Я», действий и высвобождения эмоционального напряжения, особенностями практического мышления, способами решения жизненных задач, динамической стороной личности (ритм деятельности, реактивности, эмоциональной лабильности), а также взаимосвязи психологических свойств личности с рядом существенных черт личности [3].

В ходе эксперимента проведённом в городах Сибири и Урала было доказано, что реализация базовой спонтанной активности сталкивается с ментальной и витальной активностью личности, активностью речи, принципам активности саморазвития иерархичности общества. Отражение внешнего и внутреннего мира индивидуума связано с коммуникативной активностью личности, с общим признаком проявлений психологических черт личности – практичностью. Защита от осознания проецирования на других собственных недостатков, свойств психики, функций и состояний, бессознательное функционирование познавательной активности личности основанное на чувственных модальностях субъектных переживаний, интензий управления и волевых способностях ума, приводят к разрушению психофизического единства основных моментов психики, таких как сенсорные, моторные, рецептивные, действенные, познавательные, в их реальной взаимосвязи с потоком единства, побудительных, селективных, когнитивных, целемоделируемых смыслообразуемых и регулятивных функций мотива нравственной активности личности [14, с. 6].

Таким образом эксперимент показал, что природа человека и его потребности подверглись огромному воздействию со стороны психики личности, задев уровень общего интеллекта, естественные проявления интеллектуальной активности личности (внутренний мир человека, проявляя тем самым уровень социальной активности личности в диапазонах от эмпатии до враждебного отношения).

Потеря уверенности в себе, эмоциональной невозбудимости, таких качеств как невозмутимость, смелость, оптимизм, независимость в делах и поступках привело личность к уподоблению таких характерологических черт Р. Кеттела как консерватизм (ригидность), сизотимия (обособленность, отчуждённость), страх слабости «Я» (эмоциональная неустойчивость), «Сверх-Я» (эмоциональной устойчивости – нравственной природы развития личности и её потребностей как неизвестного, неисследованного), проявления тректии (робости, застенчивости, растерянности, зависимости от группы в надежде поиска мотивационного пути возврата самостоятельности и самодостаточности). Попытки выхода из ситуаций сопровождались когнитивным диссонансом, субъективным, или целой группой.

Подсознательно ориентировка ставилась на акцентуацию характера личности Р. С. Немова и психические особенности личности Д. Барретта, мотивацию интеллектуального развития личности, индивидуальную трансформацию активности Б. Ф. Ломова.

Специфика лечебной педагогики заключалась в том, чтобы личность обычную идентификацию, связанную с подражанием, действием, переживанием других людей, интериоризацией их ценностей и установок могла осознавать, а сам механизм влияния на социальную активность личности, обусловленный активностью личности, осмысливался по показателям сотрудничества и результативности, импульсивности, эмпатийности. Мы тем самым наблюдаем становление базового механизма преобразования развития познавательной активности личности в сочетании с поведенческой и коммуникативной активности личности синтезом их действия.

Из современных методик подтверждающих влияние психических и психологических факторов на социальную активность личности, согласно условиям формирования социальной активности, наиболее известны: методика психокоррекции личности Розенцвейга (факторы личностного поведения), методика В. В. Добровой – серия рассказов «Детский мир» (признаки хорошей адаптации и дезадаптации, интерпретация ситуаций), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (отношение к окружающему миру: ценности – цели, ценности средства), тест Лютера (цвет – отражения направленности личности на определённую деятельность, выбор настроения, функциональное состояние, устойчивые черты личности), методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, тест «Автопортрет Р. Бёрнса (структура самосознания, выделение когнитивного и эмоционального компонента как условий для оптимальной адаптации человека к социальному окружению).

Влияние психологических факторов благодаря исследованию средств формирования социальной активности личности можно отследить в шкалах ипохондрии, депрессии, истерии, психопатии, паранойальности, психастении, шизоидности, гипомании опросника ММРІ психометрическом тесте С. Деллингера (связь формы и типа личности с характеристиками личных качеств и особенностей поведения), в тестах по выявлению индивидуально-типологических различий (рисуночные из геометрических фигур, с натуры и на основе собственной фантазии, воображения с выявлением экстрара и интроверсии, в соответствии с типологией К. Юнга).

Влияние психических факторов на социальную активность личности, соотнесение из через психологический механизм, выражено в психодиагностической практике исследования мотивационной сферы и направленности личности, шкале оценки потребности в достижении, оценки мотивации одобрения, тесте юмористических фраз А. Г. Шмелёв, В. С. Бабин, методе

«незаконченных предложений» Сакса и Леви, личностной шкале проявления тревоги Тейлора, опроснике PEN Ганса и Сибиллы Айзенка.

Эксперимент по развитию социальной активности личности был перенесён на детскую экспериментальную площадку под наблюдением специалистов и научных сотрудников медицинских учреждений благодаря положительным результатам исследования влияния нравственного фактора на социальную активность личности.

Результатом исследования стали факторы, подтверждающие определяющее значение развития интеллекта в среде, его влияния с тесным переплетением врождённых особенностей ребёнка, его сущности.

Таковыми являются – интенсивная стимуляция извне, необходимая для развития интеллектуальных способностей, интеллект, измеряемый типичными опросниками, зависящий от времени, которое ребёнок проводит со взрослыми, совместные игры детей и взрослых, ведущие к улучшению двигательных и интеллектуальных возможностей ребёнка.

Наряду с медитативными упражнениями вырабатывалось устойчивое, душевное равновесие, убирался стресс, правильное дыхание положительно сказывалось не только на циркуляции лёгких, но и на осознании и осмыслении своих поступков в группе. Креативность под влиянием оценки мотиваций активности со стороны нравственной реакции на убеждения и поступки ребёнка приобрела конвергентный и дивергентный характер, расширилась диапазоном значительности свойств объекта и явления. Для педагогов, участвующих в эксперименте, при соответствующей подготовке «лечебная педагогика», восприятие действительности раскрылось многоаспектностью вычленения способностей, функция, свойств и взаимосвязей с творческим озарением побуждений закреплённых навыков.

Психофизиологические механизмы адаптации человека в изменённой информационной среде лежат в основе процесса усвоения новых знаний. Информация, вычленение эмоциональных механизмов, ориентация на предвосхищение результатов решения, ускоряют процесс обучения и увеличивают его эффективность Л. С. Выготского, В. П. Леутина, Е. И. Николаевой.

Функциональное состояние ребёнка определялось потребностно-эмоциональной, сферой включением потребности, мотивации и эмоций, реакцией на убеждение, поведением, вниманием, сосредоточенностью на объекте, избирательностью действий, памятью как процесса запечатления, хранения и использования информации, речью, мышлением [5].

Подтверждение получил и тот факт, что реакция на убеждения и поступки имеет природу межличностного значения, значения осведомлённости, рефлексивного осознания, объединяющего значения, ассоциации нравственности осознания, природу разобщающего значения [18].

Микрогенез восприятия – проявления осознания мотивации нравственной активности может активно участвовать в развитии многих сфер поз-

нения, видов и типов активности связанных с такими способностями как самостоятельность отбора перцепции, символическое ориентирование в пространстве и времени, различение когнитивизма и самосознания, физиологическое отражение семантивной активности, распознавание самосознания и фокального осознания кожно-гальванической реакции.

Эмерджентные (системные) свойства организационных процессов сознания, способность организмов к движению, синтез и самоорганизация – всё это свойства нервной системы. (Коннекционизм – точное отражение функций системы сознательной осведомлённости).

С точки зрения экстраполяции функция присутствует раньше, чем структура, которая её локализует, поэтому нервные сети участвуют в сборке и дифференциации сознания, но не обязательно в его создании. С этой точки зрения начинается новый этап исследования в природе сознания. При этом нам объясняют, что нейронаука не объясняет те способности, на объяснение которых претендует. Скорее, они объясняют её. И это нам предстоит учитывать в разрабатывании теории «Нравственная клетка» [12].

Библиографический список

1. **Айсмонтас, Б. Б.** Общая психология. [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М: Владос – Пресс., 2004. – 288 с.
2. **Андрienко, Е. В.** Активность личности как критерий социального развития [Текст] / Сборник научных трудов под ред. В. П. Леонтьева. – Новосибирск: НГПУ, 1998. – Ч. 1. – С. 24–41.
3. **Батаршев, А. В.** Многофакторный личностный опросник Р. Кэттела. Практическое руководство. [Текст] / А. В. Батаршев. – М: Тц Сфера, 2002. – 96 с.
4. **Веккер, Л. М.** Психика и реальность. Единая теория психических процессов. [Текст] / Л. М. Веккер. – М: Смысл; Per Se, 2000. – С. 41 559 / -574.
5. **Дубровинская, Н. В.** Психофизиология ребёнка. [Текст] / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
6. **Леонтьев, В. Г.** Мотивация и психологические механизмы её формирования. [Текст] / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск, 2002. – 264 с.
7. **Незовибатько, И.** Эмоции, чувства, действия. [Текст] / И. Незовибатько. – М.: АСТ – Астрель, 2004. – С. 196–205.
8. **Николаева, Е. И.** Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии. [Текст] / Е. И. Николаева. – М., 2003. – С. 305–310, 318–328, 347–354.
9. **Петровский, А. В.** Личность. Деятельность. Коллектив. [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1982.
10. **Петровский, А. В.** Основы теоретической психологии. [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1998. – 528 с.
11. **Пригожин, И.** Порядок из хаоса. [Текст] / И. Пригожин. – М.: Прогресс, 1989.

12. **Пчелин, С. М.** Процесс осознания движения мотива в сферу Разума. [Текст] / С. М. Пчелин. – Новосибирск: Манускрипт, 2004. – 16 с.

13. **Пчелин, С. М.** Психологические факторы развития социальной активности личности. [Текст] / С. М. Пчелин. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 2007. – С. 70–84.

14. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003 – 512 с.

15. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и Мир. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003 – 512 с.

16. **Слободчиков, В. И.** Реальность субъективного духа. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Человек, 1994. – № 5. – С.21–39.

17. **Слободчиков, В. И.** Психология человека. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1996. – . 71–79.

18. **Хант, Г.** О природе сознания. С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. [Текст] / Г. Хант. – М.: Аст, 2004. – 555 с.

УДК 159.91+378.12+159.922

С. А. Котова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЦ, ВЫБИРАЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ*

Процесс профессионального становления личности охватывает значительную часть онтогенеза человека – период с начала формирования профессиональных намерений на этапе школьного обучения до завершения профессиональной жизни [4]. Интеграция профессиональных умений и профессионально важных качеств оформляется в сложные структурные констелляции, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Одной из таких констелляций, на наш взгляд, является адаптационный профиль личности, обеспечивающий ее адаптацию к профессиональным и жизненным нагрузкам, стрессам, возникающим как внутри профессиональной деятельности, так и жизнедеятельности в целом. В условиях постоянно меняющихся социально-экономических реалий современного и будущего существования человека, все большего увеличения возникновения неопределенных, неоднозначных, неожиданных ситуаций значимость изучения проблемы подстройки личности к стрессовым ситуациям особенно возрастает. Постоянно меняющиеся условия жизни и труда служат причиной стрессов. Неспособность или неумение человека совладать со стрессом на психологическом уровне является основой для снижения качества деятель-

* Работа поддержана грантом РГНФ N08-06-00467а

ности, расстройства здоровья и, как следствие, ухудшения качества жизни в целом [1].

В психологической науке накоплен значительный исследовательский материал, полученный отечественными и зарубежными специалистами по проблеме адаптации человека к стрессу и его различным видам. Это работы Г. Селье, Р. Лазаруса, Л. А. Китаева-Смык, М. Перре, В. А. Абабкова, В. А. Бодрова, В. Л. Маришука, А. Б. Леоновой и др. Идет процесс активного пополнения знаний о профессиональных деформациях, реакциях на стресс, формирующихся у представителей разных профессий. Это исследования В. Л. Маришука, М. А. Котик, Л. Г. Дикой, В. М. Звоникова, В. А. Бодрова, Л. М. Митиной и др. Но работ, посвященных изучению и сопоставительному анализу приспособительных реакций лиц различной профессиональной ориентации практически нет.

Целью настоящей работы явилось изучение показателей психологического адаптационного профиля лиц, специализирующихся в различных профессиональных направлениях деятельности. При построении исследования мы опирались на широко принятую в науке классификацию профессий, предложенную Е. А. Климовым [6].

Данная классификация включает пять типов профессий, выделяемых по предмету труда: – биономические, профессиональная деятельность разворачивается в системе взаимоотношений “человек – живая природа”; – технономические, профессиональная деятельность лежит в системе “человек – техника (неживая природа)”; – социономические, система отношений “человек – человек”; – сигнономические, система отношений “человек – знак” и – артономические, реализующие систему отношений “человек – художественный образ”

Мы предположили, что ориентация на тот или иной предмет труда и преимущественное взаимодействие с ним будут оказывать влияние на психологический адаптационный профиль представителей профессии. В данном исследовании нами изучались представители как разных типов профессий (сигнономических и социономических), так и представители смежных профессий, входящих в общую типологическую группу.

Материалы и методы

Для реализации цели нами были отобраны представители медицинской и педагогической профессий, входящих в структуру профессий, образующих социономический тип. Из сигнономических профессий мы отобрали экономистов и проектировщиков. Кроме того, группа испытуемых каждой из трех профессиональных категорий включала 2 подгруппы: студентов, только осваивающих профессию и находящихся на стадии формирования профессионального сознания и уже опытных профессионалов, имеющих стаж работы от 10 лет и более. Такая организация исследования позволяет проследить влияние этапа развития профессионального сознания на изме-

нение адаптационного профиля. Всего в исследовании приняли участие 241 человек. Из них: представители медицинской профессии – 83 человека (60 студентов и 23 взрослых); представители педагогической профессии – 80 человек (40 студентов и 40 взрослых), представители инженерной и экономической профессий сигнономического типа – 78 человек (45 студентов и 33 взрослых).

– В диагностический комплекс были отобраны следующие методики: методика оценки потребности в поиске ощущений М.Цукермана (используется для исследования уровня потребностей в ощущениях различного рода применительно к подросткам и взрослым людям [8];

– методика оценки личностной ригидности [8];

– методика Г. и С. Айзенков “PEN” (оценка выраженности свойств нейротизма, экстра-, интроверсии и психотизма) [2];

– методика СЖО (смысло-жизненных ориентаций) Д. А. Леонтьева [7];

– тест «Индекс жизненного стиля» (методика Плутчика – Келлермана – Конте на изучение диапазона защитных механизмов) [3; 10; 11].

Статистическая обработка проводилась с помощью программы “Statistica – 2006”, использовались методы корреляционного и факторного анализа.

Результаты и их обсуждение

Результаты сопоставления результатов по уровню ригидности и потребности в ощущениях у профессионалов и студентов представлены в табл. 1. Обращает на себя внимание значительное количество лиц с высокими показателями потребности в поисках ощущений у студентов по сравнению с профессионалами и, соответственно, количество лиц с низкими показателями по потребности в ощущениях выше среди профессионалов. Автор методики связывает высокие показатели потребности с наличием влечения, возможно, бесконтрольного, к новым, «щекочущим нервы» впечатлениям, что часто может провоцировать человека на участие в рискованных авантюрах и мероприятиях. Естественно, что такое поведение более свойственно молодежи. Эти данные подтверждают известную возрастную динамику характеристик личности. Среди профессионалов закономерно обнаружилось значимое количество лиц (14,4%) характеризующееся эмоциональным выгоранием.

**Распределение испытуемых по параметрам «потребность в новых ощущениях»
и «уровень ригидности»**

Категория испытуемых	Показатель	Потребность в ощущениях	Уровень личностной ригидности
Студенты	Процент испытуемых с высокими показателями	57,1	57,1
	Процент испытуемых с низкими показателями	7,8	0
	Процент испытуемых с низкой потребностью в ощущениях и высокой ригидностью	3,2	
Профессионалы	Процент испытуемых с высокими показателями	9,3	45,4
	Процент испытуемых с низкими показателями	45,4	0
	Процент испытуемых с низкой потребностью в ощущениях и высокой ригидностью	14,4	
Экономисты	Процент испытуемых с высокими показателями	15,3	48,7
	Процент испытуемых с низкими показателями	30,7	0
	Процент испытуемых с низкой потребностью в ощущениях и высокой ригидностью	1	
Медики	Процент испытуемых с высокими показателями	22,5	56,9
	Процент испытуемых с низкими показателями	16,1	0
	Процент испытуемых с низкой потребностью в ощущениях и высокой ригидностью	0,7	
Педагоги	Процент испытуемых с высокими показателями	15	50
	Процент испытуемых с низкими показателями	22,5	0
	Количество испытуемых с низкой потребностью в ощущениях и высокой ригидностью	0,8	

Парадоксальным и неожиданными является результат по методике оценки личностной ригидности. Количество лиц с выраженной ригидностью в среде современных студентов выше, чем в среде профессионалов. Отсутствие личностной мобильности, наличие ранних жестких стереотипов поведения означают низкую приспособляемость к динамичным характеристикам социальной среды. Лиц с высоким уровнем мобильности в выборках испытуемых не обнаружено.

У представителей сигнономической (экономисты) профессии ниже потребность в поисках ощущений, чем у представителей социономических профессий (врачи, педагоги). Среди сигнономических профессий ниже результаты у педагогов.

Низкий уровень потребностей в ощущениях проявился у 22,5% респондентов-педагогов. Данный уровень обозначает присутствие предусмотрительности и осторожности в ущерб получению новых впечатлений (и информации) от жизни. Испытуемый с таким показателем предпочитает стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному в жизни. Для педагогической практики такой уровень потребностей нежелателен, так как не будет соответствовать базовым потребностям развивающейся личности в любознательности и накоплении информации. Педагог, имеющий низкую потребность в ощущениях, скорее всего будет отличаться риском развития профессиональной деформации по направлению стереотипизации [8].

Данные по особенностям психоэмоциональной напряженности представлены на табл. 2. Из нее видно, что с возрастом экставертированность падает, что и следовало ожидать, а нейротизм растет. Обращает на себя внимание факт, что высокий процент испытуемых социономических профессий имеют выраженную экстраверсированность. Для лиц, выбирающих педагогическую деятельность (а у них самые высокие показатели из рассматриваемой выборки) экстраверсированность (обращенность субъекта вовне), способствующая легкости установления и поддержания социального контакта, является значимым качеством для работы с детьми. При этом лица с выраженной экстраверсией обладают эмоциональной неустойчивостью, чутко реагируют на эмоциональный компонент отношений, импульсивны, вспыльчивы, имеют тенденцию к агрессивности и склонны к эмоциональному выгоранию [2]. Это подтверждает и дальнейший качественный анализ данных. 38,7% испытуемых педагогов оказались склонны к невротическим реакциям. Нейротизм выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, высокой эмоциональной лабильности (склонности к быстрой смене настроений), неуверенности в себе, неустойчивости в стрессовых ситуациях

Распределение испытуемых по психоэмоциональной напряженности

Категория испытуемых	Показатель	Психотизм	Экстравертированность	Нейротизм
Студенты	Процент испытуемых с высокими показателями	3,2	46,1	27,9
	Процент испытуемых с низкими показателями	42,2	3,9	14,2
	Процент испытуемых с высокими показателями экстраверсии и нейротизма	14,2		
Профессионалы	Процент испытуемых с высокими показателями	1,0	21,6	35,0
	Процент испытуемых с низкими показателями	64,9	19,6	6,1
	Процент испытуемых с высокими показателями экстраверсии и нейротизма	7,2		
Экономисты	Процент испытуемых с высокими показателями	0	25,6	28,2
	Процент испытуемых с низкими показателями	55,1	20,5	15,3
	Процент испытуемых с высокими показателями экстраверсии и нейротизма	5,1		
Медики	Процент испытуемых с высокими показателями	3,2	39,7	25,8
	Процент испытуемых с низкими показателями	46,2	6,4	13,9
	Процент испытуемых с высокими показателями экстраверсии и нейротизма	16,1		
Педагоги	Процент испытуемых с высокими показателями	3,7	43,7	38,7
	Процент испытуемых с низкими показателями	52,5	3,7	5,0
	Процент испытуемых с высокими показателями экстраверсии и нейротизма	12,5		

В ходе исследования нами выявлены испытуемые, которые образуют “группу риска”, поскольку отличаются сочетанием высокого нейротизма и экстраверсии, у них в условиях социальной напряженности и стресса можно прогнозировать дальнейшее развитие невроза, выраженной истерической реакции. Достаточно высок процент таких лиц в выборке студентов (14,2% против 7% среди профессионалов), что свидетельствует о неокрепшей психофизиологической структуре личности и слабой переносимости нагрузок в системе высшего образования. Также “группа риска” значительно больше среди представителей социономических профессий, чем сигнономических, разница почти в три раза.

Результаты изучения высшего уровня психосоциального здоровья с помощью методики Д. А. Леонтьева представлены в табл. 3.

Смыслжизненные ориентации несомненно связаны с ментальностью эпохи, национальным и культурным своеобразием. Вбирая все эти характеристики в той или иной степени в процессе социализации личность трансформирует их в свое индивидуальное сознание. Поэтому смыслы образуют иерархические структуры по социальным и индивидуальным основаниям. При этом системы смыслов пронизаны системами потребностей и, образующихся на их основе, ценностей [7].

Каждое новое поколение проходит свой исторический путь и сталкивается со свойственной только ему ситуацией существования, которая предъявляет особые требования к обществу и его членам, оно своеобразно адаптируется к ней, вырабатывая особый личностный потенциал, определяемый специфичным полем жизненных смыслов. Таким образом, смыслжизненная ориентация детерминирована реально происходящими жизненными изменениями.

Мы предполагаем, что смысловое пространство профессиональной деятельности также формируется под влиянием базовых смыслжизненных ориентаций. Они определяют направленность и характер профессиональной идентификации, профессиональную позицию человека, направленность профессиональной деятельности, особенности ее регуляции и, в конечном счете, ее успешность. При этом смысловое пространство профессиональной деятельности является не константным, а динамичным образованием; колебания смыслов профессиональной деятельности будут непосредственно связаны с колебаниями базовых смыслжизненных ориентаций, взаимообуславливая и взаимоопределяя друг друга. Поэтому изучение смыслжизненных ориентаций современной молодежи дает основания для прогнозирования их изменений в будущем.

Распределение результатов испытуемых по методике Д. А. Леонтьева

Категория испытуемых	Показатель	Шкала цели в жизни	Шкала процесс жизни	Шкала результативность жизни	Шкала локус контроля-Я	Шкала локус контроля-жизнь	Общий показатель СЖО
Студенты	Процент испытуемых с высокими показателями	17,0	15,2	15,2	15,7	16,4	14,6
	Процент испытуемых с низкими показателями	12,1	0,67	0,97	29,2	45,7	39,3
Профессионалы	Процент испытуемых с высокими показателями	39,1	20,5	30,9	29,8	29,9	24,7
	Процент испытуемых с низкими показателями	15,4	11,3	21,6	11,3	23,0	21,6
Экономисты	Процент испытуемых с высокими показателями	15,3	10,2	16,6	12,8	16,6	11,5
	Процент испытуемых с низкими показателями	0	8,9	16,6	34,6	39,7	32,0
Медики	Процент испытуемых с высокими показателями	27,5	12,9	16,1	21,5	21,5	15,0
	Процент испытуемых с низкими показателями	0	10,7	11,8	29,0	56,9	48,3
Педагоги	Процент испытуемых с высокими показателями	40,0	30,0	35,0	30,0	23,7	31,5
	Процент испытуемых с низкими показателями	0	6,2	13,7	7,0	16,2	17,5

Из табл. 3 видно, что 39% испытуемых выборки дают крайне высокие совокупные показатели, что скорее всего свидетельствует о неадекватном отношении к жизни и некритичности в оценке себя в жизнедеятельности. 30% профессионалов сконцентрированы на своих личных достижениях (локус контроля – Я) и столько же уверены в своих возможностях по управлению своей жизнью и жизненными обстоятельствами. Все это свидетельствует о гипероценке своих возможностей, построению идеализированного смысложизненного пространства, эгоцентризме, инфантильной (незрелой) жизненной ориентации у значимой части испытуемых.

Д. А. Леонтьев [7] отмечает, что высокие баллы по шкале цели в жизни могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Высокие показатели профессионалов по результативности жизни в сочетании с высокими показателями по локусу контроля – Я свидетельствуют об активной жизни в настоящем и ориентации их на личные достижения «здесь и сейчас» при отсутствии ориентации на завтрашний день, на отдаленное будущее. Это свидетельствует о неготовности достаточно значительной части испытуемых к ответственности за себя и свои поступки не только в будущем, но и в настоящем. Этот вывод подтверждают и низкие баллы по пятой шкале, связанной с осознанием управляемости жизни. имеют место у 23% испытуемых. Таким людям свойственен фатализм, убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Студенты демонстрируют в выборке более низкие показатели по всем шкалам теста (они ниже нормативных). Это свидетельствует о заниженных смысло-жизненных ориентациях, ослабленной включенностью в процесс социализации и ориентации на достижение реальных результатов, о невысокой удовлетворенностью жизнью и процессом самореализации. Особенно обращают на себя внимание низкие результаты по локусу контроля. На наш взгляд это свидетельствует о признании внешней зависимости, фатальности жизненных обстоятельств, низком уровне самостоятельности и субъектности в обстоятельствах жизнедеятельности.

Сопоставляя полученные результаты можно констатировать, что профессионалы в большей степени удовлетворены прожитой жизнью и достигаемыми результатами, осознают себя сильными личностями и хозяевами собственной судьбы, имеют более радостное ощущение жизни, чем студенты. При этом в выборке профессионалов достаточно много субъектов как с высокими показателями по шкалам, так и с низкими. Количество студентов, имеющих низкие показатели по шкалам незначительно.

Педагоги характеризуются более высокими показателями по всем шкалам теста, превышающими средний нормативный уровень. Это говорит о

несколько идеализированных, чрезмерных смысло-жизненных ориентациях лиц, занимающихся педагогической деятельностью.

Для определения адаптационного профиля важно изучить и профиль защитных механизмов личности. Психологическая защита – прежде всего опыт эмоциональных отношений, функционирует на уровне бессознательных процессов с привлечением различной информации из долготермической памяти.

Однако различий в эго-защитных механизмах между студентами и профессионалами не обнаружено. Это говорит о том, что данный показатель является типичным для данных средовых условий и не значительно меняется с возрастом.

Из механизмов на первом месте проекция, отрицание, регрессия и интеллектуализация. Из них наиболее продуктивным механизмом, свойственным высокому уровню личностного развития, является интеллектуализация.

Проекция – психологическая защита, наиболее полно представленная в подростковом, юношеском возрасте, её расположение на первой позиции в системе оказывается не случайным.

За счёт использования проекции происходит снижение выраженности негативных эмоций, чувств с помощью переключения внимания человека с анализа травмирующего опыта на позитивные навыки, причём процесс переключения может протекать в разных формах (например, фантазии). Пусковым механизмом проекции может являться низкая самооценка, вследствие конфликта между реальным и желаемым «Я».

Положительная или отрицательная роль проекции определяется системой ценностей личности, содержанием прошлого опыта, имеющегося в сфере бессознательного.

Особенностями защитного поведения в норме при формировании проекции в системе психологических защит являются: гордость, самолюбие, обидчивость, уязвимость, обострённое чувство несправедливости, заносчивость, подозрительность, повышенная чувствительность к критике; при возможных девиациях поведения – появление враждебности, выраженная конфликтность.

Широко используется базовый эго-защитный механизм такой как отрицание. В онтогенезе личности он возникает в раннем детстве, в период дошкольного возраста. Этот механизм является базовым в системе эго-защитных механизмов любой личности, т. к. обеспечивает приспособление к наиболее сложным и тяжелым жизненным стрессорам. Расположенное в системе преобладающих в данной группе эго-защитных механизмов, отрицание, включает способность к повышению порогов обнаружения сигнала, что приводит к снижению объёма поступающей информации, имеющей для человека негативный смысл.

Проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, осуществляет селекцию сведений, но не их трансформацию из неприемлемых в приемлемые. При интенсивном использовании отрицания для личности характерна общительность, склонность к коллективной работе, ориентация на социальное одобрение, жизнерадостность, а в конфликтных ситуациях – приспособление.

Учитывая тот факт, что в основном исследуемая группа представлена женщинами, видимо, не случайным оказывается расположение регрессии на второй позиции в общей системе психологических защит.

Регрессия проявляется в демонстрации беспомощности, зависимости, «детскости» поведения с целью уменьшения тревоги; подразумевает часто замену значимой для субъекта сложной задачи на более простую.

Особенности защитного поведения в норме при использовании регрессии в качестве одной из ведущих защит – слабых характерность, податливость влиянию окружающих, внушаемость, лёгкая смена настроения, плаксивость, специфическая «детская» мимика и речь, непереносимость одиночества, потребность в утешении, импульсивность. При возможных девиациях поведения: инфантилизм, конформизм, приспособленчество.

Наряду с регрессией, испытуемые часто используют интеллектуализацию, достаточно хорошо выраженную в юношеском возрасте [9]. Данная защита – одна из самых эффективных, построена на специфических особенностях мышления.

Особенностями защитного поведения в норме при доминировании интеллектуализации являются: ответственность, старательность, добросовестность, самоконтроль, склонность к анализу, основательность, дисциплинированность и индивидуализм.

Личность, использующая в качестве ведущей психологической защиты интеллектуализацию, социально адаптирована, не склонна к внешним конфликтам, не переводит ответственность на других людей.

Положительным фактом является расположение таких эго-защитных механизмов личности, как замещение и подавление, на последних местах в общей системе психологических защит. Особенности поведения, характера, личности в целом, тесно связанные с интенсивным использованием указанных защит, могут отрицательно повлиять на профессиональную деятельность, на социальную адаптацию и межличностные взаимоотношения.

Выраженных различий в зависимости от профессиональной принадлежности не выявлено. Можно отметить, что педагоги в меньшей степени используют такой механизм как интеллектуализация. Сложные и наиболее высшие по уровню защитные механизмы, такие как компенсация и интеллектуализация в большей степени используют представители сигономических профессий, чем социономических.

Нам представляется важным рассмотреть показатели общей напряжённости эго-защитных механизмов, так как указанный признак отражает психическую стабильность выборки в целом. По данным В. Г. Каменской [5], общая напряжённость психологических защит отражает существующие неразрешённые конфликты, оказывающие влияние на изменение эмоционального фона и затрудняющие социальную адаптацию.

В нашей группе у профессионалов общая напряжённость защит несколько больше, чем у студентов (48,8 против 43,7). Напряжённость защит у педагогов оказалась меньше (34,5), чем у экономистов (46,6) и медиков (48,25). Медики проявляют наибольшую напряжённость защит. Однако в целом средний показатель общей напряжённости эго-защитных механизмов свидетельствует об относительном внешнем и внутриличностном благополучии испытуемых.

Проанализируем выраженность защитных механизмов в разных выборках испытуемых (табл. 4). Механизм проекции чаще представлен у экономистов и педагогов. Экономисты мало используют интеллектуализацию. Реактивные образования выше у педагогов. У экономистов не встречаются лица с высокими показателями по регрессии. Наибольший процент лиц, имеющих высокий показатель, использует механизм проекции. В среде студентов их количество достигает 40%. Среди студентов также много лиц с высокими показателями по реактивным образованиям и отрицанию. В среде профессионалов количество лиц с высокими показателями по защитным механизмом в целом меньше; преобладают проекция, отрицание, интеллектуализация и регрессия. Количество лиц с высоким показателями по интеллектуализации одинаково. Возможно это говорит о том, что интеллектуализация, являясь достаточно сложным механизмом защиты не является широко доступным.

Таблица 4

Распределение лиц разных профессий с высокими показателями по видам защитных механизмов (в процентах)

Категория испытуемых	Отрицание	Подавление	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Реактивное образование
экономисты	11,5	0	0	2,5	32,0	0	2,5	6,4
медики	17,5	0	8,2	0	17,5	0	8,2	4,1
педагоги	7,5	1,3	6,2	0	27,5	1,3	7,5	7,5
студенты	11,7	0	5,2	0	40,2	1,0	7,7	14,3
профессионалы	15,1	2,8	5,9	0	21,7	0	6,5	2,8

Таким образом, возрастной подход к личностным изменениям выявил следующие интересные особенности. У молодежи выше потребность в ощущениях, больше экстравертированность, высокие показатели по локусу Я.

Сопоставительный анализ внутри каждой профессиональной группы показал следующее: выявлены различия и по методике смысло-жизненных ориентаций. У медиков растет ориентация на процесс и результат жизни, усиливается локус Я и локус жизни, тогда как у педагогов – только локус жизни. У экономистов значимых изменений не обнаружено. Обращает на себя внимание тот факт, что у молодежи, выбирающей педагогическую профессию все показатели СЖО значимо выше, чем у представителей других профессий между которыми различий практически нет.

Профиль защитных механизмов также имеет различия в зависимости от характера профессиональной идентификации.

В целом, результаты проведенного исследования показывают, что существует различие в социальных приспособительных реакциях и механизмах в зависимости от профессиональной идентификации и деятельности, несмотря на наличие и общевозрастных изменений. Исследование адаптационного профиля личности обеспечит возможность прогнозирования ее будущих реакций и поведения в целом на стрессовые обстоятельства жизни и деятельности, даст возможность осуществлять профилактику появления неблагоприятных форм поведения и изменений, обеспечивать своевременную корректировку профессионального развития.

Библиографический список

1. **Абабков, В. А.** Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. [Текст] / В. А. Абабков. М. Пере. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. **Айзенк, Г. Ю.** Структура личности. [Текст] – СПб.: Речь, 1999. – 202 с.
3. **Диагностика** типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.) [Текст] / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 444–452
4. **Зеер, Э. Ф.** Профессиональноориентированная логико-смысловая модель личности [Текст] / Э. Ф. Зеер. // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 141–147.
5. **Каменская, В. Г.** Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. [Текст] / В. Г. Каменская. – СПб: Детство-Пресс, 1999. – 246 с.
6. **Климов, Е. А.** Психология профессионала. [Текст] / Е. А. Климов. – М., Воронеж: Ин-т практ.психологии, 1996. – 400 с.
7. **Леонтьев, Д. А.** Методика предельных смыслов (методическое руководство). [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 98 с.
8. **Практическая** психодиагностика [Текст] / Сост.Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд.дом. «БАХРАХ-М».2000. – 342 с.

9. **Тулупьева, Т. В.** Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности. [Текст] / Т. В. Тулупьев. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 91 с.

10. **Crumbaugh J. C., Maholick L. T.** The Case for Frankl's 'Will to Meaning'// Journal of Existential Psychiatry. – 1963. – V. 4. – P. 43.

11. **Crumbaugh J. C., Maholick L. T.** An experimental study of existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. Journal of Clinical Psychology. – 1964. – V. 20. – P. 200–207.

РАЗДЕЛ X
**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 35.87

Д. В. Буфетов

**КОРРЕКЦИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
НА ОСНОВЕ ОПТИМИЗАЦИИ УСТАНОВКИ**

Важной задачей коррекционной психологии является поиск методов оптимальной интеграции детей имеющих нарушения в развитии в социум, и одним из перспективных направлений здесь выступает процесс формирования межличностного общения.

В фундаментальных исследованиях отечественных психологов Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева доказано, что развитие ребенка происходит путем присвоения им в процессе активной деятельности общественного культурно-исторического опыта человечества [1; 4].

Любая деятельность человека имеет изначально социальный характер и разделена между людьми, поэтому межличностное общение выступает основным фактором ее успешной организации. Только благодаря общению с взрослыми и со сверстниками становится возможным успешное усвоение ребенком социального наследия, в ходе которого осуществляется их личностное и психическое развитие. У детей с умственной отсталостью серьезные нарушения процесса общения с самых ранних этапов онтогенеза оказывают значимое негативное влияние на общее развитие их личности, как психического, так и социального, существенным образом осложняют процесс интеграции в общество и подготовку к самостоятельной жизни.

Процесс формирования общения умственно отсталых детей – предмет многочисленных психологических исследований [1; 2; 3; 6; 7]. Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что авторами в качестве основных причин нарушений общения детей с психическим недоразвитием выделяются низкая познавательная активность, нарушения отношения к окружающим людям, слабое развитие любознательности и низкий уровень интересов. В виду указанных причин существенно осложняется процесс смены форм общения и ведущих видов деятельности, навыки общения формируются слабо. Прямо или косвенно в исследованиях раскрыты и некоторые пути коррекции нарушений общения у детей данной группы. Несмотря

на теоретическую и практическую значимость выполненных исследований проблема формирования продуктивного общения детей с умственной отсталостью, остается актуальной. Так, в частности, это касается вопроса влияния установки на повышение продуктивности личности в процессе общения. В тоже время, установка, рассматриваемая Д. Н. Узнадзе как предварительная готовность и устойчивый настрой личности к действию [8], во многом может определять успешность формирования сознательности, активности и самостоятельности в общении, что в свою очередь способствует успешному формированию навыков общения.

В ходе проведенного практического эксперимента проверялось следующее теоретическое предположение: из-за свойственных детям с психическим недоразвитием нарушений эмоционального и когнитивного отношения к окружающим людям, возникающих на основе низкой познавательной активности и любознательности, у них формируется низкая успешность в общении, и в дальнейшем как реакция возникает негативная установка на общение, отрицательно влияющая на развитие их личности *Соответственно, психологические особенности коррекции общения детей с умственной отсталостью состоят в формировании позитивной установки на межличностное взаимодействие, которая как предварительная направленность и готовность личности к действию способна обеспечивать продуктивность процесса общения.*

Участниками исследования являлись 182 учащихся специальной коррекционной школы VIII вида с идентификацией степени умственной недостаточности по МКБ-10 – F70 (умственная отсталость легкой степени) трех возрастных групп: 8–9 лет (2 классы); 11–13 лет (5 классы); 15–16 лет (8 классы). С целью изучения особенностей в формировании функции общения у детей с умственной отсталостью, в исследовании приняли участие их сверстники, учащиеся с задержкой психического развития и учащиеся общеобразовательной школы.

Для проверки гипотезы о положительном влиянии установки на качество общения участников эксперимента исследование проводилось в двух направлениях. Сначала изучалось влияние установки на повышение успешности детей в отдельных социальных ситуациях. В качестве экспериментальных были выбраны ситуации конформизма и ситуации совместного действия. Конформизм изучался как один из основных общественных регуляторов поведения личности, посредством эксперимента С. Аша посредством сравнения длины отрезков в группе [5]. В качестве референтных групп, в эксперименте приняли участие: «обучающие взрослые»; незнакомые взрослые; сверстники учащихся. Также изучалась возможность использования установки в работе по повышению продуктивности детей в моделируемых ситуациях общения. Для изучения продуктивности детей в физическом и умственном видах деятельности эксперимент проводился на уроках физи-

ческой культуры и математики. В процессе легкоатлетических забегов на дистанцию 50 метров моделировались различные социальные ситуации: «безоценочная ситуация», «ситуация социального присутствия», «соревновательная ситуация», «командная деятельность».

Для изучения особенностей активности в мыслительном виде деятельности организовывалась серия экспериментов, в которых ставилась задача решения математических примеров в смоделированных социальных ситуациях.

Работа по формированию установки проводилась посредством трех последовательных и взаимосвязанных этапов.

На первом этапе формировалась ориентировочная установка с использованием эмоционального аспекта, с целью формирования позитивной мотивации участников эксперимента в ситуациях межличностного взаимодействия. Это осуществлялось посредством проведения бесед, просмотров видеосюжетов, ролевых игр, в процессе которых приводятся наглядные примеры о важности и пользе продуктивного межличностного взаимодействия.

На втором этапе для закрепления мотивов социальной активности была задействована когнитивная составляющая установочной системы, определяющая ориентацию детей в социальной ситуации на базе сравнения и выбора, фиксированной у них на первом этапе ориентировочной установки. Большое значение на занятиях данного этапа придавалось совместному обсуждению результатов. Коллективное обсуждение включало в себя организацию ответов на вопросы, направленных на оценку «осознанности» учащимися личностной позиции в организуемой деятельности. Развитие самостоятельности действий в социальных ситуациях выступило содержанием третьего этапа направленного на воспитание морально-волевых качеств учащихся. Развитие волевых качеств детей с умственной отсталостью, подчиненность социальным мотивам находятся в прямой зависимости от уровня развития их потребностей. В нашем случае потребность к проявлению социальной активности у участников эксперимента развивалась на протяжении двух предварительных этапов.

На заключительном этапе детям давались задания предусматривающие осуществление самостоятельного выбора в социальных ситуациях с закреплением продуктивной линии поведения, на всем протяжении этапа реализовывалась система нравственной оценки деятельности учащихся.

После того, как было определено влияние установки на повышение успешности участников эксперимента в отдельных социальных ситуациях, на второй стадии эксперимента изучалась возможность использования установки в работе по развитию навыков общения. Для этого у участников определялся исходный уровень и особенности формирования навыков общения, в дальнейшем на основании полученных сведений были разработаны и апро-

бированы практические рекомендации по коррекции навыков общения на основе оптимизации установки.

Для изучения навыков общения были использованы методы: **наблюдение** – изучение навыков общения, посредством наблюдения за поведением детей в смоделированных ситуациях общения; **экспертная оценка** – определение уровня развития навыков общения у участников эксперимента посредством оценок обучающих взрослых; **социометрия** – определение социального статуса, как опосредствованного показателя успешности ребенка с умственной отсталостью в межличностном общении сверстников.

Исходя из положения о целостном характере установки, мы предположили, что ее формирование позволит создать оптимальные условия для обучения детей навыкам продуктивного межличностного общения.

Развитие навыков общения проводилось посредством трех последовательных этапов – установочного, объективации действий и интериоризационного, необходимость и эффективность которых предварительно была определена при формировании установки на повышение активности в ситуациях совместной деятельности.

На установочном этапе осуществляется активизация социальных форм поведения и нейтрализация негативных проявлений межличностного общения. Обогащение социального опыта детей обеспечивается постепенным усложнением практических ситуаций общения.

Поэтому на втором этапе осуществляется усложнение системы предъявляемых заданий в рамках формирования умений общения учащихся направленных на развитие процессов объективации (самостоятельного выбора действий) в моделируемых ситуациях общения, с опорой на «зону ближайшего развития» ребенка. Основным компонентом установочной системы, задействованным в развитии акта объективации, выступает когнитивная составляющая, определяющая ориентацию детей в социальной ситуации, на базе сравнения и выбора, фиксированных у них на первом этапе установок межличностного общения.

Содержанием третьего этапа выступает воспитание у детей с умственной отсталостью функции саморегуляции и самоконтроля в возникающих практических ситуациях общения, интериоризация социальных мотивов. Волевой акт преобразует и актуализирует сформированную установку позитивного отношения к общению в установку практического поведения в социальных ситуациях.

Этап интериоризации по степени значимости и содержанию решаемых задач является наиболее важным и сложным процессом воспитания морально – волевых качеств личности. Он организуется в единстве осознания «Я – в поведении» ребенка с умственной отсталостью (на основе сформированных умений объективации социальной ситуации) и совпаде-

ния поведенческих интенций с практическим поведением, обеспечиваемым волевой саморегуляцией в ситуациях межличностного общения.

Проведенный эксперимент подтвердил высокий уровень внушаемости и подчинения социальному давлению у детей с умственной отсталостью, соотношение «подчиняемости» в сравнении с детьми с задержкой психического развития и учащимися из общеобразовательной школы составляет, во 2 классах 75 – 64 – 42%; в 5 классах 58 – 37 – 29%; в 8 классах 48 – 14 – 11%. Вероятными причинами данного феномена являются низкая активность мышления, проявляющаяся в пассивном принятии мнения большинства, а также осознание социальной неуспешности, приводящие к бессознательному стремлению заслужить благорасположение группы.

Самой значимой на всех возрастных этапах у детей с умственной отсталостью определена группа обучающихся взрослых, что, указывает на устойчивую зависимость от мнения педагогов. Подчинение личностной позиции социальному давлению может быть как внешним (уступчивость), так и внутренним (одобрение). Исследование показало, что дети с умственной отсталостью, реже прибегали к объективации при сравнении длины отрезков, до 27% участников эксперимента без проверки, и как следствие, бесконфликтно следовали за неверным мнением группы. Следует отметить, однако, что в возрастной динамике, уровень личностного принятия навязанного группового мнения у детей с умственной отсталостью снижается, и это подтверждает наличие потенциала развития их личности.

На этапе формирующего эксперимента получило практическое подтверждение предположение о возможности повышения устойчивости учащихся с умственной отсталостью групповому давлению, посредством фиксации соответствующей установки. После формирования установки уровень подверженности влиянию в экспериментальных группах был снижен в 2–2,5 раза в среднем. Установка способствовала укреплению определенной линии поведения, мобилизовала личность ребенка с умственной отсталостью к решению экспериментальной задачи, выступила средством коррекции его психической пассивности. С другой стороны, на повышение устойчивости социальному давлению, могла влиять и ригидность установки, характерная для детей данной группы. Опыты по формированию установки у участников эксперимента показали, что наиболее эффективной, как средство укрепления устойчивости личности социальному давлению, установка выступает, если при ее фиксации задействуются наглядные формы мышления.

В младших классах, учащиеся общеобразовательной школы и с задержкой психического развития, в ситуациях социального присутствия и взаимодействия активизировались, и, соответственно улучшили собственные результаты. У детей с умственной отсталостью повышение активности зафиксировано только в соревновательных ситуациях (когда оценка лич-

ностных результатов осуществлялась наглядно), причем тенденция высокой активности сохраняется во всех возрастных группах. Присутствие зрителей, или действия в командах (без учета личных результатов) не оказали существенного влияния на изменение их личностной активности. Вероятно, у детей с умственной отсталостью, в младшем школьном возрасте еще не сформировано адекватное понимание ситуаций социального присутствия и совместного действия. С другой стороны, это может быть и проявлением общей психофизиологической пассивности, сниженным аффектом достижения, характерными для детей данной группы при отсутствии близкой мотивации. В пользу этой версии говорит и высокая степень выраженности феномена «социальной лениности» или тенденции снижать собственную активность, в случае, когда личный вклад участников в общекомандный результат не фиксируется. Однако к старшим классам тенденция личностной активизации при изменении социальной ситуации эксперимента становится характерной для детей с умственной отсталостью, что объяснимо возрастающими познавательными возможностями, способностью более правильно оценивать возникающие ситуации взаимодействия, а также подтверждает положительное влияние коллектива на развитие их личности.

На протяжении периода школьного обучения одним из основных регуляторов личностной активности детей с умственной отсталостью выступает наглядная оценка личных результатов и личного вклада в коллективную деятельность.

Указанные особенности реагирования на социальные ситуации характерны для детей с умственной отсталостью как физическом, так и в мыслительном видах активности. Сопоставление результатов, полученных при изучении активности участников эксперимента в легкоатлетических забегах с данными, полученными при изучении ситуаций решения арифметических примеров, позволило выявить высокий уровень зависимости показателей (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s=0,8$).

Далее, в ходе эксперимента была подтверждена возможность повышения активности участников эксперимента в ситуациях общения посредством оптимизации установки. В целом, формирование установки благоприятно повлияло на физическую активность участников экспериментов, участники стали затрачивать меньше время на преодоление дистанции. Наибольшая эффективность установки зафиксирована у учащихся 5–8 классов, здесь сокращение времени составило до 2 секунд в среднем, в группах 2 классов сокращение затрачиваемого времени не превысило 1 секунды. Аналогичные результаты были получены при изучении влияния установки на активность детей в мыслительной деятельности, формирование установки позволило улучшить показатель качества решения математических примеров до 1,5 раз. В тоже время, восприимчивость к установке индивидуальна и зависит от многих факторов, поэтому участники эксперимента, сгруппированные

в подгруппы «гиперактивные», «тревожные», «замкнутые» и «общительные» показали различные результаты. Если говорить о вероятных причинах, то в подгруппе «общительных» значимые улучшения результатов после формирования установки объясняется, скорее всего, социальной направленностью, большим социальным опытом и готовностью детей с развитым уровнем навыков общения к продуктивному взаимодействию, которые выступили как изначально благоприятные условия для формирования у них установки на повышение активности. С другой стороны, оптимизированная установка выступила стимулирующим фактором проявления социальной активности участников эксперимента.

Вышеперечисленные факторы обеспечили устойчивость сформированной установки, что подтверждается стабильностью результатов через 3 недели после проведения эксперимента. Повышение результатов у тревожных учащихся также значимо, что возможно в некоторой степени зависит, от повышенного влияния общественного мнения на детей данной группы, приводящего к выраженному желанию совершить поступки, одобряемые окружающими людьми. Это могло способствовать формированию потребности в повышении социальной активности и созданию благоприятных условий для оптимизации установки. Однако, повышенный уровень тревожности мог быть и негативным мотиватором, поскольку присущая большинству учащихся данного типа боязнь поступить неправильно, выступают сдерживающим фактором проявления социальной активности.

Результаты изучения устойчивости установки позволяют сделать вывод о достаточной эффективности работы по оптимизации установки в группе категории тревожных. Относительно сниженная эффективность работы по оптимизации установки у детей из подгруппы «замкнутых» зависит больше от причин вызывающих эту самую замкнутость. С одной стороны, это может быть объяснимо низкой потребностью либо сознательным нежеланием общения с окружающими, что негативным образом влияет на мотивацию социальной активности и впоследствии затрудняет экспериментальную работу по оптимизации установки. С другой стороны, причиной может быть «охранная сопротивляемость» вызванной ранними неудачами в ситуациях общения, вследствие чего было сформировано желание ухода от общения, воспринимаемого детьми как психотравмирующая ситуация. Самый низкий уровень эффективности установки был определен в подгруппе гиперактивных детей. Причинами столь низкой эффективности установки могут служить, как характерные для таких детей сложности организации целенаправленной деятельности, так и слабость внутреннего торможения, обуславливающая низкое качество объективации, дифференцировки складывающейся ситуации. Нельзя забывать также здесь о связи установки с функцией внимания, которое характеризуется у детей данной категории сложностью привлечения и крайней неустойчивостью. В тоже время следует отметить,

что возможность формирования установки применима и к данной категории детей, хотя устойчивость оптимизированной установки невысока.

Изучены наиболее характерные отклонения в формировании процесса общения у детей с умственной отсталостью, определена возможность использования установки в работе по коррекции навыков общения. Во всех возрастных группах детей с умственной отсталостью, коэффициент, выражающий уровень навыков общения (18.5 – 2кл., 20.4 – 5кл., 23.7 – 8кл.) является низким относительно результатов детей из общеобразовательной школы (31.3, 34.5, 35.7) и в группах детей с задержкой психического развития (22.3, 28.1, 30.5), соответственно. Анализ причин низкой успешности детей с умственной отсталостью в общении показал, что наиболее «западающими» у них выступают такие показатели, как внимательность в общении, понимание социальных ситуаций, вежливость, конфликтность во взаимоотношениях, поддержание беседы, товарищеские качества, речевое содержание коммуникаций. Практически, низкая успешность в общении выражается слабой ориентацией в социальной ситуации, что вызвано низким уровнем познавательной активности, бедным социальным опытом, ограниченным объемом восприятия.

Дети с умственной отсталостью действуют на основе сложившихся однажды конкретных стереотипов поведения, не дифференцируя особенности социальной ситуации. Отмечается, низкий уровень наблюдательности эмоциональных проявлений партнеров по общению, в общении преобладают первичные, потребности, а при отказе партнеров по общению удовлетворять эти потребности дети реагируют плаксивостью, грубостью, отказом от общения. Низкие оценки по шкале «вежливость» объясняются низким уровнем знаний о правилах и нормах общения. В подростковом возрасте невежливость в общении может быть сознательным поведением, возникающим на фоне повышенной аффективной неустойчивости.

Дети с умственной отсталостью сталкиваются с существенными речевыми затруднениями в общении, выражающимися в сложностях поддержания беседы, построении фразы. Речь собеседника они зачастую воспринимают конкретно, акцентируясь на частностях. В возрастной динамике, показатели речевого содержания процесса общения развиваются слабо.

Для умственно отсталых детей характерна избирательная приветливость, в тоже время, был определен высокий уровень по показателю открытости в общении, что связано, вероятно, с непосредственностью и инфантилизмом.

Высокий уровень конфликтности был определен в экспериментальных выборках младших школьников и старшекласников, причина в начальных классах объяснима низким уровнем волевой регуляции. Конфликтность в общении в подростковом возрасте обусловлена реакцией детей на низкую

успешность в общении, желанием компенсировать отсутствие навыков лидерского поведения, а также обостренный пубертатный кризис, отмечаемый повышенным уровнем дисфорий, раздражительностью, обидчивостью.

Результаты изучения навыков общения посредством экспертных оценок, коррелируют с результатами наблюдения за практическими ситуациями общения, коэффициент Спирмена $r_s=0,9$. Внутригрупповой анализ развития навыков общения в экспериментальных группах показал, что наиболее серьезные затруднения в межличностном взаимодействии испытывают дети с дисфорической и атонической формами недоразвития. У детей с дисфорической формой негативное влияние оказывают эмоционально-волевые нарушения, проявляющиеся в несдержанности, агрессивном поведении к окружающим, слабом понимании и умении взаимодействовать в ситуациях общения, а также немотивированных отказов от общения с окружающими.

Выявлены выраженные зоны негативного влияния на успешность в общении у детей с атонической и астенической формой недоразвития. У детей с атонической формой это социальная невнимательность и неспособность организации длительных межличностных контактов, эмоциональная нестабильность. У учащихся с астенической формой, в качестве специфически выраженных отклонений в формировании общения определены речевые затруднения и быстрая истощаемость личностной активности в ситуации общения. Наиболее позитивный прогноз развития навыков общения в группе детей отнесенных к стенической форме.

Социометрическое изучение позволило определить, что достаточно большое количество детей с умственной отсталостью попадает в статусные группы «пренебрегаемых» или «изолированных» в общении. Общий процент попавших в одну из этих групп составил 59%, 58%, 53% в среднем, от полного числа классного коллектива во 2, 5, 8-х классах специальной коррекционной школы, соответственно. Чаще всего дети, попадающие в социально привлекательные группы «звезд» и «предпочитаемых» имеют стеническую форму психического недоразвития. Самой же непривлекательной формой психического недоразвития для межличностного общения у детей с умственной отсталостью выступает дисфорическая форма. Этому способствуют эмоциональные расстройства, проявляющиеся в капризности, частых аффективных вспышках и агрессивных действий против сверстников. Существенно снижена также социальная привлекательность учащихся с атонической формой психического недоразвития, вероятная причина которой, грубые нарушения внимания, сочетающиеся с крайней непоседливостью и двигательной расторможенностью, не позволяющие в большинстве случаев установить какие либо прочные межличностные взаимоотношения. Личностный статус в группе тесно связан с уровнем развития навыков общения детей.

Результаты, полученные во всех трех возрастных группах, показали, что участники эксперимента, имеющие высокий уровень успешности в общении, находятся в классных коллективах на позициях «звезд» или «предпочитаемых» в общении. Группу же «пренебрегаемых» или «изолированных», наоборот, составляют дети, получившие за успешность разрешения возникающих практических ситуаций общения невысокие баллы. Эксперты, оценивающие участников эксперимента, также оценили учащихся имеющих высокий социометрический статус как более коммуникабельных и компетентных в общении. Определен высокий уровень корреляционной зависимости результатов тестов по изучению навыков общения и социального статуса детей с умственной отсталостью принявших участие в нашем исследовании, коэффициент Спирмена $r_s = 0,87$.

Эффективность формирования установки проверялась посредством констатирующего и контрольного экспериментов в ряде специальных коррекционных школ VIII вида включающих методики: «Изучение навыков общения ребенка», «Экспертная оценка навыков общения», «Социометрическое изучение социального статуса в классе». Оценка эффективности занятий с применением Т-критерия Вилкоксона, показала статистически достоверное изменение показателей ($p < 0.001$) изучаемых критериев общения. Результаты работы по развитию навыков общения подтвердили практическую эффективность формирующего эксперимента. В экспериментальных классах учащихся значительно и стабильно повышены такие характеристики, как социальная направленность и статус личности, эмоциональная стабильность в общении, понимание и адекватное реагирование в возникающих ситуациях взаимодействия, умение дружить, умение начать и поддерживать беседу, речевое содержание ситуаций общения.

На основании полученных практических данных можно сделать следующие выводы:

1. Межличностное общение имеет фундаментальное значение в психическом и личностном формировании ребенка с психическим недоразвитием. В тоже время, установлено, что из-за свойственных нарушений эмоционального и когнитивного отношения к окружающим людям, возникающих на основе низкой познавательной активности и любознательности, у детей с умственной отсталостью формируется негативная установка на межличностное общение, и как следствие низкая мотивация преодоления препятствий, возникающих в ситуациях общения. Без проведения специальной работы, установка на продуктивное общение у детей с умственной отсталостью формируется слабо, из-за чего складывается низкий уровень социальной успешности, как в коллективе сверстников, так и в социуме в целом. Низкий уровень успешности в общении, в свою очередь, может препятствовать формированию личности ребенка, в значительной степени затруднять подготовку к интеграции в социум.

2. Выявлено, что дети с умственной отсталостью, имеющие позитивную установку на общение, обладают более высоким уровнем навыков общения и социальным статусом. В ходе исследования определено, что успешность формирования установки на общение зависит от формы психического недоразвития. Выявлено, что учащиеся, имеющие позитивную установку на общение (относящиеся чаще к группе со стенической формой) обладают более высоким уровнем навыков общения и социальным статусом. Наиболее неблагоприятные условия лежат в области эмоционально – волевой сферы, и преобладают у детей с дисфорической и атоническими формами недоразвития.

3. Недостатки общения у детей с умственной отсталостью, могут корригироваться посредством специальных методов формирования навыков общения. Одним из эффективных методов подобного рода является формирование установки на общение, которая способна обеспечивать предварительную готовность адекватной реакции в ситуациях межличностного взаимодействия. Проведенный эксперимент по формированию устойчивости негативному социальному влиянию, а также изучение потенциальных возможностей повышения социальной активности в общении показали, что с формированием позитивной установки на общение, успешность детей с умственной отсталостью в разрешении указанных ситуаций общения была существенно повышена.

4. На основании результатов исследования можно сделать вывод, что метод формирования установки может успешно использоваться в коррекционной работе по развитию навыков общения детей с умственной отсталостью. Успешность данной работы обеспечивается системной реализацией трех последовательных и взаимосвязанных этапов: от этапа формирования ориентировочной установки направленной на активизацию социально продуктивных моделей поведения; через постепенное усложнение системы предъявляемых заданий с целью развития объективации (самостоятельного выбора действий) в выборе форм межличностного взаимодействия; до этапа воспитания функции самоконтроля учащихся в возникающих ситуациях общения.

5. Этап воспитания волевой функции детей с умственной отсталостью организуемый в единстве осознания «Я – в поведении» (на основе сформированных навыков объективации социальной ситуации) и совпадения поведенческих интенций с практическим поведением, является наиболее значимым моментом коррекционной работы, обеспечивающим устойчивость сформированной установки на общение в ситуациях межличностного взаимодействия.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6-и т.Т. 5. Основы дефектологии. [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1983.
2. **Исаев, Д. Н.** Умственная отсталость у детей и подростков. [Текст] / Д. Н. Исаев. – С.-Пб., 2003.
3. **Крайг, Г.** Психология развития. [Текст] / Г. Крайг. – С.-Пб., 2000.
4. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1972.
5. **Майерс, Д.** Социальная психология. [Текст] / Д. Майерс. – С.-Пб., 2000.
6. **Психология** детей с отклонениями и нарушениями психического развития: Хрестоматия. [Текст] / Сост. и общ.ред. В. М. Астапова и Ю. В. Микадзе. – С.-Пб., 2002.
7. **Рубинштейн, С. Я.** Психология умственно отсталого ребенка. [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М., 1979.
8. **Узнадзе, Д. Н.** Психология установки. [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – С.-Пб., 2001.

УДК 378.149-05.26

Н. С. Алаева

**ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКОВ-
ПРОГРАММИСТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Социализация инвалидов через их профессиональное самоопределение и культурную интеграцию является приоритетным направлением социальной политики в этой сфере. Для инвалидов по слуху с достаточно высоким интеллектуальным потенциалом, имеющих навыки самостоятельного освоения специальной литературы одной из наиболее перспективных является профессия техника-программиста. Как свидетельствует статистика трудоустройства выпускников Института Социальной Реабилитации НГТУ, техники-программисты, имеющие 2 и 3 группы инвалидности, имеют неплохие шансы найти работу по специальности.

Современный уровень компьютеризации всех сфер жизни общества предъявляет достаточно высокие требования к выпускникам образовательных учреждений, специализирующихся в области *программирования* и *информационно-коммуникационных технологий*. Остро стоит проблема формирования профессиональных компетенций учащихся в соответствии с реальными потребностями рынка труда. Соответственно, задача профессионального обучения глухих состоит в разработке таких образовательных

технологий, которые обеспечили бы получение ими качественного образования с учетом их физиологических и психологических особенностей.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. предполагает, что педагогическая технология профессиональной подготовки должна, кроме набора стандартных характеристик (концептуальность, системность, дидактическое целеобразование, инновационность, оптимальность, корректируемость, воспроизводимость и гарантированность результатов), иметь средства реализации *компетентного подхода* к образованию (И. А. Зимняя, В. Ф. Зеер, Л. Г. Семушина, В. И. Байденко, А. М. Новиков, А. В. Хуторской и др.).

В отличие от традиционного когнитивно-ориентированного образования, которое решает в основном задачу формирования знаний, умений и навыков, профессионально-ориентированное образование нацелено на формирование *ключевых компетенций и квалификаций* специалиста, которые обеспечивали бы ему успешную конкуренцию на рынке труда [1].

Автором была проведена обработка сайтов вакансий за 3 года (<http://job.ngs.ru/vacancies>) и выведены основные профессионально значимые качества (ключевые квалификации) прикладного программиста, которые наиболее востребованы работодателями. Проанализированы психофизиологические особенности глухих и слабослышащих учащихся с точки зрения соответствия этим требованиям. Выводы сделаны на основе анализа сурдопсихологических исследований Т. Г. Богдановой, Э. И. Леонгард, Г. Л. Зайцевой, Г. Л. Выгодского, П. Я. Гальперина, Т. В. Розановой, М. Ю. Рау, М. М. Нудельмана, Ж. И. Шифа и др., а также на основе собственного 15-летнего опыта профессиональной подготовки глухих техников-программистов в колледже Института Социальной реабилитации НГТУ. Результаты профориентологического анализа представлены в табл. 1.

В качестве средства активизации тех познавательных функций, которые наиболее развиты у глухих, и корректировки тех психологических качеств, которые мешают формированию квалифицированного специалиста, могут быть использованы информационные технологии [2]. Предлагается концепция построения педагогической технологии, ориентированной на системный подход к процессу профессиональной подготовки специалистов с недостатками слуха как к единому комплексу задач обучения, контроля, анализа, психологической поддержки и управления, решаемых с использованием компьютерных средств.

Результаты профориентологического анализа

Психофизиологические особенности глухих учащихся, которые способствуют обучению по специальности 230105	Профессионально значимые качества прикладного программиста	Психофизиологические особенности глухих учащихся, которые препятствуют обучению по специальности 230105
1	2	3
<p>четкая работа по заданному плану (алгоритму)</p> <p>внимание к деталям выполняемой работы</p> <p>ориентация на конечный результат</p> <p>рефлексия, быстрая реакция на чужое мнение</p> <p>художественный вкус, дизайнерские способности</p> <p>взаимная поддержка, умение работать в команде</p> <p>аккуратность, добросовестность, исполнительность</p>	<p>способность <i>системного анализа</i> объекта автоматизации</p> <p>способность <i>“погружения”</i> в предметную область</p> <p>умение <i>структурировать, обобщать и детализировать информацию</i></p> <p>высокий уровень развития <i>алгоритмического мышления</i></p> <p>умение <i>реализовывать на ПК алгоритмы</i> решения задач</p> <p>умение доводить программные разработки <i>до конечного продукта</i></p> <p><i>тщательность, аккуратность, исполнительность</i></p> <p>умение <i>вступать в контакт с широким кругом специалистов</i> – постановщиками задач, пользователями программного и информационного обеспечения, системными программистами, администраторами компьютерных сетей и баз данных и т. д.</p> <p><i>“профессиональный”</i> взгляд на любую задачу с точки зрения ее алгоритмизации, автоматизации и реализации на ПК.</p> <p>умение <i>самостоятельно работать с технической литературой, осваивать новые технологии</i></p>	<p>преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим;</p> <p>недоразвитие всех мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения);</p> <p>сложность усвоения логических понятий, принципов классификации, построения индуктивных и дедуктивных умозаключений;</p> <p>проблемы коммуникации;</p> <p>трудности адаптации к новой социальной среде;</p> <p>небольшой словарный запас, трудности понимания текстовых материалов;</p> <p>отсутствие склонности к самостоятельному освоению новых технологий</p>

Для реализации этой концепции автором разработано информационное, программное, методическое и организационное обеспечение учебного процесса для ряда экономических и специальных дисциплин [3]. Взаимодействие перечисленных выше структурных компонент в образовательном процессе можно представить в виде следующей схемы (рис. 1):

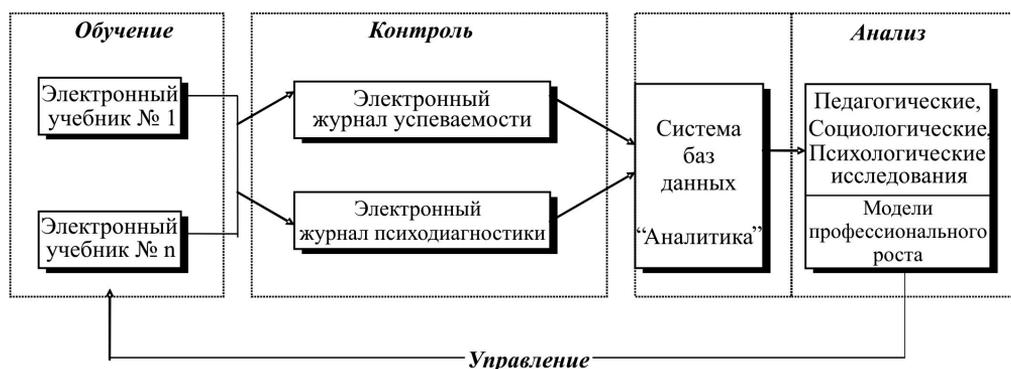


Рис. 1. Системная организация учебного процесса на основе использования компьютерных технологий

Электронные учебники представляют фактически полноценные мультимедийные курсы со всем стандартным набором необходимых образовательных компонент. Они проектируются с учетом особенностей восприятия и усвоения информации глухими студентами на основе модульного подхода. Разработана общая технологическая схема создания учебных пособий в 3-х вариантах [4]. Первый вариант основан на использовании пакета *Microsoft Office*, прежде всего табличного процессора *Excel* и языка программирования *Visual Basic for Application (VBA)*, второй - на использовании языка гипертекстовой разметки *HTML*, языка разработки приложений *Java-script* и других средств *Web-дизайн*-на, третий - на комбинации 1-го и 2-го вариантов.

В основу разработки электронных учебников для учащихся с нарушенной слуховой функцией положены следующие принципы:

- опора на зрительное восприятие;
- специальная организация, структуризация и классификация учебного материала;
- алгоритмизация решения любых практических задач, с демонстрацией на ПК пошаговых процессов их выполнения;
- сопровождение графических образов на экране текстовыми пояснениями для повышения осмысленности восприятия;
- сопровождение текстовых материалов видеоклипами или рисунками с изображением соответствующих жестов;
- подача материала в занимательных и игровых формах (кроссворды, занимательные тесты, викторины, экономические игры).

При создании учебных пособий по работе с программными средствами (*Excel, Access*) был реализован *объектно-ориентированный* подход, а при проектировании учебников по отдельным дисциплинам – *модульный*. В каждой теме-модуле отдельной дисциплины выделяются 3 части – теоретическая (презентации, лекции, структурно-логические схемы и словари понятий и жестов); практическая (постановки задач, алгоритмы реализации и демонстрационные ролики их выполнения на ПК), контролирующая (тесты, вопросы, упражнения, кроссворды, контрольные работы). Каждая тема изучаемой дисциплины представляет комплексный информационный блок, освоение которого реализует целевую функцию – приобретение знаний, умений и навыков в соответствии с рабочей программой курса. Многоплановое представление теоретического материала связано со спецификой восприятия глухого учащегося, которому очень трудно понимать и усваивать текстовые материалы в большом объеме на русском языке, синтаксис и семантика которого сильно отличаются от родного жестового языка. С помощью лекций-презентаций студент получает общее представление о содержании темы и знакомится с основными понятиями, которые потом закрепляет, работая со словарем. С помощью схем изучает материал темы, который в графическом виде становится значительно доступнее, а затем уже пытается читать “неадаптированный” текст.

Программное обеспечение учебников открыто для пользователя, что в принципе позволяет обучающемуся адаптировать учебник “под себя” (изменить дизайн, тексты, жесты), а также расширять и совершенствовать его состав и структуру. Установлена связь учебников с электронными журналами успеваемости и психодиагностики.

Для обеспечения *мониторинга качества* учебного процесса разработан *электронный журнал успеваемости* и программное обеспечение для его ведения и обработки. Журнал, как и учебники, организован на принципах модульной технологии обучения, т. е. фиксируются результаты усвоения каждой темы дисциплины. При этом критерии результативности могут быть разными – контрольные опросы, лабораторные работы, кроссворды, оригинальные тестовые задания, презентации и т. д. (Использование таких игровых и занимательных и форм контроля активизирует познавательную и мотивационную сферу глухого студента и повышает компенсирующее воздействие зрительного анализатора при ущербности слухового.). Показатель значимости критерия – весовой коэффициент – задается автором в специальной настроечной таблице и может меняться для изменения приоритета того или иного вида контроля. Весовые коэффициенты используются также при расчете текущих, рубежных и итоговых рейтингов. Для анализа уровня реализации компетентностного подхода при изучении конкретной дисциплины в журнале могут быть зафиксированы результаты измерения

ключевых квалификаций и компетенций в наиболее удобной для преподавателя форме.

Для *психологического сопровождения* обучения студентов и проведения профориентологических исследований разработан *электронный журнал психодиагностики* и программное обеспечение для его ведения. Цели создания такого журнала и психологического тестирования – изучение влияния используемых технических средств и педагогических технологий обучения на динамику протекания познавательных процессов и формирование профессиональных качеств специалиста выбранного направления. В журнале накапливаются результаты диагностического анализа психологического тестирования каждого студента в течение учебного года. Для подбора тестов и методик их анализа были использованы работы Р. О. Агавеляна, О. К. Агавеляна, Мартыновой Е. А., В. С. Агавеляна, Э. Ф. Зеера, А. М. Павловой, Н. О. Садовниковой, Т. А. Ротановой, Н. Ф. Шляхты, Е. В. Руденского. Набор тестов открыт для расширения и модификации.

Для *анализа* динамики качества образовательного процесса, эффективности применения различных педагогических технологий, накопления результатов психологического и профессионального мониторинга разработана система баз данных “Аналитика” – интегрированный архив из 5-ти баз “Преподаватели”, “Студенты”, “Ведомости”, “Дисциплины”, “Анкеты”.

Электронные журналы успеваемости и психодиагностики и набор психологических опросников организованы в виде рабочих книг *Excel*. Для разработки системы баз данных “Аналитика” была использована СУБД *Access*, включающая широкий набор средств для интеграции и анализа данных. Для анализа данных подготовлен пакет запросов с использованием языка манипулирования данными *SQL*, средств *Access*, пользовательских функций *VBA*. Написан также набор процедур-макросов для переноса сводной статистической информации в *Excel* и ее дальнейшей статистической обработки с графическим представлением результатов. Для моделирования профессиональной карьеры выпускника ИСР НГТУ разработан комплекс программ на *VBA*.

Для реализации деятельностной технологии обучения, основанной на моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе, студенты активно привлекаются к участию в разработке компьютерных средств [5].

В технологии разработки любой инструментальной компоненты выделяются две части – постановочная и программно-алгоритмическая.

Постановочная часть включает разработку содержательной части по формализованным схемам и выполняется преподавателем.

Программно-алгоритмическая часть включает детально разработанные инструкции и алгоритмы реализации отдельных составных частей программного комплекса на ПК, содержательное наполнение которых подготовлено

в постановочной части. Инструкции разрабатываются так, чтобы глухой студент колледжа мог по ним подготовить соответствующий фрагмент электронных учебных материалов в соответствии с уровнем своей профессиональной компетентности. В табл. 2. представлено распределение работ по реализации программно-инструментального комплекса между студентами разных курсов.

Таблица 2

Распределение работ по реализации программно-инструментального комплекса между студентами.

<i>Фрагмент учебно-аналитических материалов</i>	<i>Дисциплина или вид деятельности</i>	<i>Курс</i>
Лекции-презентации	Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)	1
Структурно-логические схемы	ИКТ	2
Тестовые задания, кроссворды	ИКТ, Экономика отрасли, Базы данных, Обработка бухгалтерской информации на ПК	2, 4, 5
Вопросы, упражнения	Учебная практика	2,3
Демонстрационные ролики процесса выполнения лабораторных работ	Технологическая практика	4
Программы обработки образовательных и психологических тестов	ИКТ, Базы данных	2,4
Разработка компонентов системы баз данных "Аналитика"	Базы данных	4
Ведение и статистическая обработка журналов успеваемости и психодиагностики, архивных материалов баз данных	Основы построения автоматизированных информационных систем	5
Разработка математического, информационного и программного обеспечения для моделирования профессиональной карьеры	Основы построения автоматизированных информационных систем	5
Подготовка словарей терминов с видеоклипами жестов	Преддипломная практика	5
Подготовка текстовых материалов в формате HTML	Преддипломная практика	5
"Сборка" подготовленных материалов в комплексные учебно-аналитические пособия	Дипломное проектирование	5

По описанной технологии автором совместно со студентами разработано более 10 электронных учебников и учебных пособий по основам экономики, экономике предприятий, финансовому анализу, бухгалтерскому учету, по изучению программных продуктов, по освоению операционных систем, по основам алгоритмизации и программирования.

В процессе совместной деятельности по разработке средств автоматизации учебного процесса у обучающихся формируются такие ключевые квалификации, как *умение работать в команде*, *выполнять задание в соответствии с заданным алгоритмом*, *обеспечивать сдачу объекта автоматизации к намеченному календарному сроку*. Развиваются также *социальные, коммуникационные и информационные* компетенции.

“Встраивание” разработанных электронных средств в стандартный образовательный процесс потребовало соответствующей корректировки рабочих программ, методик обучения и разработки специальных дидактических моделей организации занятий, ориентированных на сочетание традиционных и компьютерных технологий [6].

При подготовке рабочих программ и разработке методик преподавания курсов “Информатика и информационно-коммуникационные технологии”, “Основы экономики”, “Базы данных”, “Экономика отрасли”, “Основы построения автоматизированных информационных систем”, “Обработка бухгалтерской информации на ПК” был сделан акцент на формирование ключевых квалификаций специалиста по прикладному программированию в АСУ и общепрофессиональных компетенций [6]. Так, например, в курсе информатики большое внимание уделяется развитию алгоритмического мышления, использованию информационных технологий для решения на ПК задач из разных школьных курсов (математики, физики, химии и др.). В рабочих программах по экономическим дисциплинам вся практическая часть представлена в виде заданий для выполнения на компьютере и включена в состав лабораторного практикума электронных учебников. Любые экономические процессы (взаимодействие функций спроса и предложения, изменение банковских ставок и условий кредитования, рост и падение курсов акций, влияние курса доллара на приоритеты российского бизнеса и т. д.) рассматриваются с точки зрения возможности их реализации на ПК. При освоении дисциплин “Базы данных” и “Основы построения автоматизированных информационных систем” акцент делается на технологическую практику разработки и внедрения тех систем, с которыми глухой студент постоянно сталкивается в реальной жизни – “Студенты”, “Библиотека”, “Социологический опрос”, “Интернет-магазин” и др. В итоге формируются такие ключевые квалификации, как *системный подход* к решению профессиональных задач, *умение моделировать, структурировать и интегрировать информацию*, развиваются мыслительные операции *анализа и синтеза, индукции и дедукции*, формируются *социальные и коммуникативные компетенции*.

Формы проведения занятий с использованием разработанных инструментальных средств зависят в большей степени не от специфики дисциплины, а от вида занятия. Далее в предложенных схемах (*дидактических моделях*) проведения занятий (рис. 2.) использованы следующие сокращения: ЭУ – электронный учебник; У – устная речь; П – письменная запись; Ж – жестовый язык; Д – дактильная речь, Ст – студент, Пр – преподаватель.

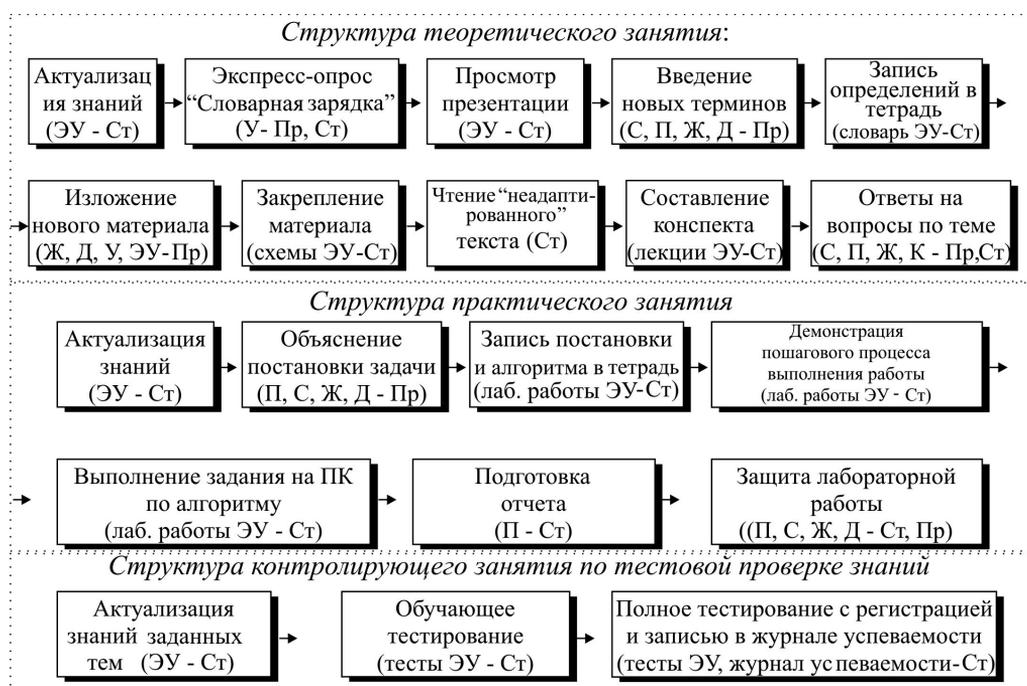


Рис. 2. Дидактические модели разных видов занятий с учащимися с депривацией слуха, основанные на взаимодействии традиционных и инновационных методов обучения

По аналогичным схемам проводятся остальные типы занятий. Психологическое тестирование или анкетный опрос встраиваются в учебный процесс по мере необходимости.

Сведения из электронных журналов и системы баз “Аналитика” используются для освоения *Excel, Access и VBA* на реальной и доступной пониманию глухого студента статистической информации, а также для закрепления знаний прикладного статистического анализа в рамках дисциплин “ИКТ”, “Базы данных”, “Основы проектирования АИС”. Для решения профессиональных задач прикладного программиста в научной сфере студенты совместно с преподавателем проектируют *модели их будущей карьеры* и, используя условно-экспериментальные данные архива “Аналитика”, проводят с ними *имитационные эксперименты*

Оценка эффективности предлагаемой педагогической технологии проводилась по следующим направлениям:

- сравнительный анализ результатов тестового контроля для 2-х групп студентов по ряду дисциплин;
- изучение динамики рейтингов студентов за 3 года по курсу “Основы проектирования АИС”;
- анкетный опрос студентов для оценки их готовности к будущей профессиональной деятельности;
- проведение психологического тестирования и анализ изменения психологических характеристик студентов в процессе обучения;
- изучение и обобщение мнений студентов об отдельных элементах предлагаемой педагогической технологии.

На основании полученных данных по компьютерному тестированию знаний можно сделать следующие *выводы*.

1. Количество правильных ответов в группах, обучавшихся по авторской технологии, на 15–25% выше, чем в альтернативных группах.

2. Разница показателей выше по темам, связанным с большим объемом выполненных на ПК лабораторных работ. Это подтверждает значение роли практической деятельности на ПК для закрепления профессиональных знаний.

3. Разброс показателей (дисперсия и др.) в группах, обучавшихся по авторской технологии, меньше, что свидетельствует о более равномерном усвоении знаний слабыми и сильными учащимися.

Подсчет рейтингов проводился следующим образом. За основу была взята методика, изложенная в работе М. П. Батуры и др. [7]. Весовые коэффициенты видов контроля были выбраны с точки зрения важности того или иного способа оценивания знаний, умений и навыков, получаемых глухим студентом в процессе освоения дисциплины. Оценивание всех видов контроля проводилось по стандартной 5-тибальной системе. Оценки за текущие опросы, лабораторные работы, тесты и др., которые выставляются по каждой теме в журнал успеваемости, усредняли в зависимости от периода, за который рассчитывался рейтинг. Были определены следующие виды рейтингов – текущий, рубежные и итоговые (усредненные по всем студентам группы).

На основании выполненных расчетов можно сделать следующие *выводы*.

1. В течение последних 3-х лет наблюдается постоянный рост средних рейтингов студентов групп, обучающихся по авторской технологии.

2. Обучение студентов в течение семестра становится более равномерным (уменьшается разница между рубежными рейтингами).

3. Сокращается разрыв между показателями качества обучения “плохих” и “хороших” студентов (полярными точками рейтингов).

Социологический опрос студентов 1-го и 5-го курсов проводился по анкетам, разработанным автором для диагностики готовности студентов к профессиональной работе в реальной экономической системе. В частности, в анкеты включены вопросы об организационно-правовой форме предпринимательской деятельности, которой они хотели бы заняться, отрасли народного хозяйства, структурном подразделении организации. Включены также вопросы, связанные с профессиональными предпочтениями и компетенциями (программным и информационным обеспечением, типами профессиональной деятельности).

По результатам анализа анкет можно сделать *выводы*.

1. У студентов 1-го курса не сформировались профессиональные предпочтения, а выбор специальности был сделан в основном из-за общего интереса к компьютерной технике или из-за престижности профессии программиста. В целом первокурсники плохо представляют, чем конкретно им придется заниматься после окончания колледжа.

2. Студенты 5-го курса имеют достаточно четкие представления об объекте будущей деятельности, указывают конкретные значения сферы, места и вида деятельности.

3. Как для студентов 1-го, так и студентов 5-го курсов приоритетными являются не финансовые вопросы, а интерес к будущей работе.

4. Большинство студентов хотят быть не исполнителями, а руководителями, самостоятельными предпринимателями, хотя профессия программиста предполагает наличие хорошей исполнительской дисциплины и склонности к конкретной деятельности по заданной технологической схеме (алгоритму).

Изучение психологической сферы проводилось по нескольким видам опросников с целью выявления влияния информационных технологий на динамику познавательных процессов у студентов с нарушенной слуховой функцией [8]. Анализ результатов психологических опросов выявил такие особенности:

– наиболее высоки показатели мотивации и уверенности у студентов 4-го курса колледжа;

– самое хорошее самочувствие, высокая активность и приподнятое настроение наблюдаются у студентов 2-го курса;

– уровень логического мышления выше у студентов 5-го курса;

– наиболее выражены показатели интереса к выбранной профессии у студентов 5-го курса;

– понижена тревожность у студентов 4-го курса, высока у студентов 5-го курса.

По каждому студенту получены и зафиксированы психологические характеристики, определяющие тип его темперамента, особенности взаимодействия с ним и пути коррекции. Построены графики личностных профилей

студентов, что также важно для формирования приемов технологии обучения каждого студента с нарушением слуховой функции. Однако проанализировать долговременные результаты корректирующих воздействий обучения с использованием компьютерных средств можно только после накопления достаточных объемов архивной информации.

Изучение процесса восприятия студентами отдельных элементов предлагаемой педагогической технологии проводилось путем проведения анкетного опроса студентов и обработки полученных данных. Сравнительный анализ полученных сведений о ранжировании студентами средств и методов обучения, а также форм контроля знаний показал, что наиболее приоритетными видами деятельности студентов на занятии является выполнение лабораторных работ на ПК по алгоритмам, представленным в электронных учебниках, и подготовка презентаций по заданным темам; наиболее эффективными способами контроля знаний является компьютерное тестирование и разгадывание кроссвордов из электронных учебников.

С 2006 г. описанная информационно-педагогическая технология успешно применяется (с некоторой модификацией) не только в очном, но и в заочном обучении инвалидов [9].

Библиографический список

1. **Общая** и профессиональная педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентена-Граф, 2005. – 368 с.
2. **Алаева, Н. С.** Профессиональная подготовка инвалидов по слуху на основе компьютерных технологий [Текст] / Н. С. Алаева // Преемственность и непрерывность обучения и реабилитации инвалидов / Сборник трудов под ред. Г. С. Птушкина. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 2006, – С. 50–56.
3. **Алаева, Н. С.** Информационные технологии в профессиональной подготовке техников-программистов с нарушением слуховой функции [Текст] / Н. С. Алаева, Г. С. Птушкин // Среднее профессиональное образование, 2007, – № 2, С. 15–18
4. **Алаева, Н. С.** Технология разработки электронного учебника для студентов с нарушенной слуховой функцией [Текст] / Н. С. Алаев // Графические дисциплины: современное состояние и перспективы развития, роль формирования инженерной культуры / Сборник научных трудов. – Новосибирск: изд-во СГУПС, 2006, – С. 128–135.
5. **Алаева, Н. С.** Моделирование профессиональной деятельности при обучении техника-программиста с депривацией слуха [Текст] / Н. С. Алаева // Образовательные технологии. Научно-технический журнал. – Воронеж, 2008. – № 1. – С. 34–36.
6. **Алаева, Н. С.** Использование информационных технологий при реализации компетентностного подхода к обучению техников-программистов с нарушением слуховой функции [Текст] / Н. С. Алаева // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2008. – № 1 (29). – С. 16–21

7. **Батура, М. П.** Рейтинговая система обучения на базе современных компьютерных технологий [Текст]: Методическое пособие для преподавателей и студентов. Ч. 1. / М. П. Батура, А. В. Ломако, Л. Ю. Шилин. – Мн.: МРТИ, 1993.

8. **Алаева, Н. С.** Влияние компьютерных технологий на познавательные процессы студентов с нарушенной слуховой функцией [Текст] // Графические дисциплины: современное состояние и перспективы развития, роль формирования инженерной культуры / Сборник научных трудов. / Н. С. Алаева, Т. В. Андриюшина. – Новосибирск: изд-во СГУПС, 2006. – С. 117–128.

9. **Алаева, Н. С.** Разработка технологии дистанционного обучения инвалидов с депривацией слуха [Текст] // Открытое и дистанционное образование. / Н. С. Алаева. – Томск, 2008. – № 3 (31). – С. 21–29.

РАЗДЕЛ XI
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 32

О. В. Кучергина

**К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ
«ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА»**

Переход к новым рыночным и производственным отношениям, изменения в социокультурной сфере поставили перед мировым сообществом во второй половине XX в. ряд вопросов о необходимости определения ценностных ориентиров, которые позволили бы личности успешно реагировать на часто меняющиеся условия окружающего мира и активно преобразовывать его в рамках профессиональной деятельности.

Личность, избравшая целью и формой своей деятельности систематическое интеллектуальное познание, обретает возможность саморазвития путём интеллектуального самосовершенствования и создания новшеств, что способствует формированию ряда навыков, свидетельствующих о сформированности инновационной культуры: проводить анализ ситуации с целью выявления проблемы и нахождения путей для её решения; творческий синтез информации; корректировку и амплификацию прежних ценностей и пр.

Понятие *«инновационная культура»* возникло во второй половине XX в. как междисциплинарный комплексный социальный феномен, объединяющий различные аспекты науки, культуры, образования, технической мысли с социальной и с профессиональной практикой отдельной личности и общества в целом.

В 1999 г. по инициативе Института стратегических инноваций (ИСИ) была принята «Национальная хартия инновационной культуры», которая впервые в системном плане кратко и чётко определила круг разноплановых проблем, от которых, в конечном счёте, зависит уровень инновационной восприимчивости не только экономики, но и общества в целом. Хартия стала первым общественным программным документом, концентрированно отражающим задачи формирования инновационной культуры и пути их решения.

Однако взгляды исследователей на понимание инновационной культуры нельзя считать устоявшимися. Во многом это обусловлено следующими причинами:

- в нашей стране проблема формирования инновационной культуры отчётливо выдвинулась на первый план только в последнее десятилетие;
- само понятие инновационной культуры состоит из двух универсалий («культура» и «инновация»), каждая из которых до сих пор не имеет единого определения и рассматривается разными науками в различных аспектах;
- многогранность самого феномена «инновационная культура».

Как показывает изучение ряда нормативно – правовых документов, анализ философской, педагогической, психологической и социологической литературы в настоящее время одной из ключевых детерминант развития инновационной культуры является образование, так как оно способно обеспечивать обоснованный выбор задач, методов и механизмов формирования инновационной культуры личности, эмпирический анализ её составляющих, их состояния и взаимодействия.

Анализ становления педагогики показывает, что инновационная педагогическая деятельность была присуща людям на всех исторических этапах. На протяжении многих веков развитие педагогической мысли основывалось на появлении передовых (инновационных для своего времени) взглядов и идей у отдельных личностей или группы людей (философов, писателей, ученых, педагогов, врачей и др.) Однако все педагогические новшества, какими бы они не были привлекательными, не могут быть освоены без соответствующего управления и организации. Инициаторы нововведений (отдельные педагоги, группа педагогов, образовательные учреждения, органы управления образованием) неизбежно сталкивались с проблемами, порождаемыми нововведениями. По мнению ряда исследователей: В.А.Сластёнина, Л. С. Подымовой, В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, А. В. Хуторского, В. И. Слободчикова, В. М. Полонского изучение инноваций в образовании выявило ряд проблем теоретико-методологического порядка, в том числе и в проведении целенаправленной подготовки педагогических кадров к осуществлению эффективной инновационной деятельности, формированию у педагогов инновационной культуры.

За последние десять лет инновационная культура педагога стала объектом достаточно серьёзного теоретического исследования, о чём свидетельствует растущее количество публикаций отечественных авторов. Понимание смысла, структуры, содержания и выявление условий формирования инновационной культуры педагога является в настоящее время одним из дискуссионных положений педагогической инноватики.

Следует отметить, что вопрос изучения и формирования инновационной культуры учителя был частично рассмотрен в конце XX в. в работах и исследованиях: Н. М. Анисимовой, С. Д. Полякова,

Н. Р. Юсуфбековой, Т. Х. Оганесовой, А. В. Попова, М. М. Поташника, З. И. Рябикиной, В. С. Лазарева и др. Однако их работы не содержат целостного определения «инновационной культуры педагога», не раскрыты в полном объеме психолого-педагогические и организационно – методические аспекты и условия её формирования. Инновационная культура в работах вышеперечисленных исследователей рассматривалась в контексте творческого самораскрытия и самореализации учителя, отмечалось, что принятие инноваций требует от педагога эмоционального, интеллектуального, нравственно – волевого напряжения, формирования определенной системы установок, способности реагировать на изменение ситуации.

Особенностью изучения инновационной культуры педагога в настоящее время является то, что она рассматривается большинством исследователей с точки зрения специфики профессиональной или учебной деятельности того или иного субъекта образовательного процесса. Например: Л. Е. Елизаровой проведено исследование по проблеме формирования инновационной культуры обучающихся военного вуза; Л. А. Холодковой представлено исследование по формированию инновационной культуры субъектов профессионального образования. Следует отметить исследователей: Е. Д. Афанасьеву и Л. Г. Борисову, активно занимающихся проблемой формирования инновационной культуры учителя начальных классов; С. Н. Щукину, исследующую проблему развития инновационной культуры будущего учителя иностранного языка на основе использования проектных технологий; Л. И. Сапронову, изучающую вопрос формирования инновационной культуры студента; И. В. Мырину, исследующую особенности и условия формирования инновационной культуры преподавателя высшего учебного заведения.

Анализируя ряд определений, можно прийти к выводу, что исследователи, рассматривая инновационную культуру педагога, выделяют разные существенные признаки понятия. В определении Л. Е. Елизаровой, Л. А. Холодковой и В. П. Чернолес [2, с. 81] ведущей идеей является ценностная ориентация личности, обеспечивающая восприимчивость к новым идеям. Е. Д. Афанасьева и Л. Г. Борисова [7] описывают инновационную культуру педагога в виде совокупности общекультурных (социокультурных) качеств личности. В определении В. И. Блинова [7] инновационная культура – это совокупность знаний, умений и опыта педагога. Т. П. Афанасьева и Н. В. Немова [3, с. 32] главной составляющей инновационной культуры считают креативность педагога, А. В. Хуторской [4] – рефлексивные способности, а В. И. Слободчиков [6, С. 9–10] – проектирование.

Несмотря на разнообразие подходов в определении содержания понятия «инновационная культура педагога», все исследователи отмечают, что выявление сущности исследуемого феномена имеет большое значение для эффективного осуществления инновационных процессов в системе образо-

вания, и требует проведения специализированных научных исследований, а также изучения и анализа обширной педагогической практики, в том числе и в системе дошкольного образования.

Дошкольное образование является первой ступенью общей педагогической системы страны. За последние 15 лет система дошкольного образования в России претерпела значительные изменения. Среди этих изменений отмечаются как позитивные тенденции, так и сложные проблемы, требующие решения.

Анализ работ П. И. Третьякова, В. А. Кудрявцева, Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко, К. Ю. Белой, Т. П. Колодяжной, О. А. Скорлуповой, Т. Н. Дороновой и др. позволяет выделить ряд внедряемых в системе дошкольного образования России инноваций:

– *В структуре и процессе управления*: смена учредителя, расширение источников финансирования, изменение вида дошкольного образовательного учреждения, оптимизация процесса принятия управленческих решений, осуществление экспертной деятельности, формирование конкурентоспособного имиджа дошкольного учреждения и пр.

– *В материально – техническом оснащении*: использование современного технологического оборудования и орудий труда, средств связи, преобразование предметно – развивающей среды и пр.

– *В организации образовательного процесса*: использование комплексных и парциальных программ нового поколения, современных педагогических технологий, оказание дополнительных образовательных услуг (кружковая деятельность), использование разнообразных форм, методов и приёмов в работе с воспитанниками, осуществление работы с неорганизованными детьми и пр.

– *В организации и проведении режимных моментов*: введение вариативных форм дошкольного образования (групп кратковременного пребывания, центров ранней социализации, предшкольной подготовки и пр.), использование разнообразных видов закаливания и оказание медицинских услуг, оптимизация режима жизнедеятельности и питания воспитанников.

– *В работе с сотрудниками*: оказание информационно – консультационной поддержки, проведение опытно – экспериментальной работы, создание условий, стимулирующих осуществление непрерывного образования и профессионального развития педагогов, формирование корпоративной культуры и пр.

– *В организации взаимодействия с социумом*: использование разнообразных форм работы (материнская школа, педагогическая гостиная, мастер-класс, фестиваль педагогических идей, выпуск газеты на уровне ДООУ и пр.), создание на базе дошкольных учреждений центров психолого – педагогической поддержки семьи, консультативных пунктов, открытых общественных библиотек, музеев, выставочных комплексов и пр.

Изучение научно-методической литературы, наблюдение за профессиональной деятельностью и анализ результативности деятельности педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений свидетельствуют о том, что у педагогов и руководителей присутствует интерес к осуществлению инновационной деятельности, но не всегда за громким словом «инновация» стоит целенаправленное, управляемое изменение, вносящее в образовательный процесс новые элементы. Не все вводимые новшества способствуют развитию и воспитанию детей, повышению качества обучения воспитанников, оптимизации образовательного процесса и жизнедеятельности воспитанников в условиях детского сада.

Следует отметить, что инновационная деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения, не смотря на наличие общих закономерностей и структуры с инновационной деятельностью учителя, имеет ряд отличительных особенностей. В частности для эффективного осуществления инновационной деятельности педагогу дошкольного образовательного учреждения требуется ряд обширных специфических знаний в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их психического и физического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей. Инновационная направленность профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения предполагает его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических инноваций в практике обучения, воспитания и развития детей, создание в дошкольном учреждении определенной инновационной среды и системы взаимодействия с социумом.

Изменения в содержании и организации деятельности дошкольных образовательных учреждений непосредственно связаны с изменениями в теоретической, методологической и технологической подготовке педагогов, формированием у них такого социокультурного образования как инновационная культура. Несмотря на существующую потребность практики в определении сущности понятия «инновационная культура педагога дошкольного образовательного учреждения» и условий формирования данного социокультурного образования, до сих пор не проведено комплексных научных исследований по данной проблеме.

Анализ научно – методической литературы, исследований и работ А. В. Хуторского, В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, Н. Р. Юсуфбековой, З. И. Рябикиной, В. И. Слободчикова, Л. С. Подымовой, М. В. Кларина, Л. А. Холодковой, Л. Е. Елизаровой, В. П. Чернолес, И. В. Мырминой, Е. Д. Афанасьевой, Л. Г. Борисовой, С. Н. Щукиной, Л. И. Сапроновой и др., изучение специфики инновационной деятельности педагога ДООУ и содержания инноваций в системе дошкольного

образования позволили нам сформулировать рабочее определение «инновационной культуры педагога дошкольного образовательного учреждения».

Инновационная культура педагога дошкольного образовательного учреждения – это сложноструктурное образование, совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодополняющих компонентов, обеспечивающих высокий уровень готовности к принятию и реализации инноваций в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Базовыми составляющими инновационной культуры педагога дошкольного образовательного учреждения в нашем исследовании являются: *методологическая культура педагога, информационная культура педагога и инновационная деятельность педагога*.

Под *методологической культурой педагога* в нашем исследовании понимается личностное образование, основание выбора стратегии профессиональной деятельности, проявляющееся в понимании педагогом её аксиологической функции, критическом отношении к педагогическим явлениям, установке на преобразование учебно-воспитательного процесса в соответствии с ценностными ориентирами его развития, рефлексии по поводу предпосылок процесса, результата собственно профессиональной деятельности.

Информационная культура педагога в исследовании представляет собой степень овладения профессиональной педагогической информацией, умение и навык сбора, оценки, хранения, преобразования и передачи этой информации в процессе педагогической деятельности.

Под *инновационной деятельностью педагога* в исследовании подразумевается комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности педагога относятся изменения смысловых и иных компонентов образовательного процесса: целей, содержания образования, форм, методов технологий средств обучения, системы управления и т. п.

Объём статьи не позволяет нам в полном объёме раскрыть сущность понятия «инновационная культура педагога дошкольного образовательного учреждения», а также сформулировать особенности и условия формирования данного социокультурного феномена. Поэтому результаты нашего исследования по проблеме формирования инновационной культуры педагога дошкольного образовательного учреждения будут в дальнейшем представлены в других публикациях.

Библиографический список:

1. **Сластёнин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность. [Текст] / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.

2. **Елизарова, Л. Е.** Инновационная культура личности и общества: сущности и условия формирования [Текст] / Л. Е. Елизарова, Л. А. Холодкова, В. П. Чернолес. // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 74–83.
3. **Афанасьева, Т. П.** Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой. [Текст] / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 84 с.
4. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика (Электронный ресурс), Версия 1.0. [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005
5. **Слободчиков, В. И.** Проблемы становления и развития инновационного образования [Текст] / В. И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 4–28.
6. **Слободчиков, В. И.** Инновационное образование [Текст] / В. И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4–11.
7. **Афанасьева, Е. Д.** Инновационная культура педагогов [Текст] / Е. Д. Афанасьева, Л. Г. Борисова // <http://www.image.websib.ru> ИМиДЖ. – 2004. – № 5, 6.
8. **Полонский, В. М.** Методологические проблемы разработки понятийной системы педагогики [Текст] / В. М. Полонский // Магистр. – 2000. – № 1. – С. 38–53.

УДК 47/6

В. И. Тютрин

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ)

В Республике Бурятия эксперимент по созданию и внедрению рейтинговой оценки среди учебных заведений среднего профессионального образования начался в 1995 г.

В результате была разработана модель, структура и методика рейтинговой системы оценки учреждений образования, а также формы документов и система аналитических выражений.

В отличие от аналогичных, система оценки имеет некоторые отличия, которые предполагают ее преимущество. В данной ситуации рейтинг учебных заведений определяется с учетом их специфики при условном разделении на три группы («технические», «гуманитарные» и ссузы, входящие в состав высших учебных заведений) и сводится к пяти этапам. В рейтинг-лист вносятся цифровых показателей учебного заведения. Создаются комиссии из представителей всех техникумов и колледжей, оценивающие

уровень работы учебного заведения по следующим направлениям: методическая и воспитательная работа, работа библиотек и общежитий, сохранность и развитие материальной базы кабинетов, лабораторий, а также учебных мастерских.

В рейтинг-листы также вносятся итоги спартакиад, олимпиад, организация республиканских мероприятий, смотров-конкурсов «Студенческая весна», «КВН», «Учитель года». Заключительный этап работы – расчет рейтинга ссуза и подведение итогов.

Все это позволяет свести к минимуму субъективные факторы, усилить роль показателей учебно-воспитательной работы, установить систему показателей, гибко реагирующих на ослабление работы по отдельным направлениям.

Методика формирования рейтинга

1 этап. Подготовка приказа, где утверждается Положение, график проведения смотра, и состав комиссий от каждого учебного заведения (по одному представителю).

2 этап. Заполнение рейтинг-листа. За неделю до начала работы комиссии, учебные заведения получают листы и заполняют их. В первом варианте рейтинг-листа заполняется 29 показателей разделенных на 7 групп. В течение проведения экспериментальной работы совершенствуются и уточняются старые и вводятся новые параметры. В настоящее время рейтинг-лист имеет следующий вид:

1 блок – «интеллектуальная среда, квалификационный потенциал» – представлен 12-ю параметрами, оценивающими квалификацию, участие в научно-исследовательской работе, переподготовку, использование в своей работе инновационных методик, использование ЭВМ, награждение правительственными наградами преподавателей и т. д.;

2 блок – «материальная среда» – представлен 14-ю параметрами, оценивающими наличие оборудованных кабинетов и лабораторий, машин и оборудования, количество компьютеров, библиотечный фонд, внебюджетные средства, прирост основных фондов и т. д.;

3 блок – «социально-бытовая среда» – представлен 4 параметрами, оценивающими обеспечение студентов общежитием, столовыми, спортивными сооружениями и спортивно - оздоровительными лагерями;

4 блок – «интеллектуальная среда» – представлен 18-ю параметрами, оценивающими контингент студентов по форме обучения, уровнем обучения, другими дополнительными образовательными услугами, новых специальностей, успеваемость, подготовку и трудоустройство молодых специалистов и т. д.;

5 блок – «научно-техническое творчество, культурно-массовая и спортивно-оздоровительная работа» – представлен 12-ю параметрами, оценивающими разработку учебных программ, учебных пособий, спартакиады,

олимпиады, лауреатов конкурсов и победителей спортивных соревнований и т. д.;

6 блок – «развитие материальной, социально-бытовой среды» – представлен 8-ю параметрами, оценивающими использование внебюджетных средств, количество студентов и преподавателей отдохнувших в оздоровительных лагерях (питающихся по талонам), количество вводимых учебных и иных площадей;

7 блок – «международные связи, работа с регионами и районами республики» – представлен 6-ю параметрами, оценивающими количество филиалов в других регионах и сельских районов республики, наличие договоров с зарубежными странами и т. д.

В течении последних трех лет новые параметры не вводятся, всего их 74.

3 этап. Работа комиссии в 2-х группах непосредственно в учебных заведениях. В течение 2-х недель осуществляется проверка по следующим направлениям: учебные кабинеты и лаборатории, научно-методическая работа, воспитательная работа, общежитие, библиотека.

Комиссия состоит из 11 человек:

– председатель – организующий работу комиссии и проверяющий достоверность заключения рейтинг-листа;

– пять подкомиссий состоящих из 2-х человек.

В течении определенного времени члены комиссии работают непосредственно в учебном заведении, выставляются оценки от «0» до «5» баллов, в том числе используются десятые и сотые доли. По окончании работы учебным заведениям, в зависимости от полученных оценок, присваиваются места, которые переводятся в баллы рейтинга, по технологии указанной в таблице, и вносятся в рейтинг-лист (табл. 1).

Таблица 1

Методическая работа

N/N	Учебное заведение	Оценка	Место	Балл рейтинга
1	Улан-Удэнский торгово-экономический техникум	4,95	1	110
2	Иволгинский аграрный техникум	4,9	2	90
3	Селенгинское медицинское училище	4,78	3	80
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
9	Улан-Удэнский механико-технологический техникум	3,84	9	10

4 этап. Окончательное оформление рейтинг-листа. По окончании 3-х предыдущих этапов заполняют оставшиеся параметры касающиеся итогов работы учебного заведения за прошлый год по республиканским мероприятиям (олимпиады, спартакиады, смотры, конкурсы и т. д.). Перевод занятых мест в баллы рейтинга определяется по следующей методике, например: конкурс «Студенческая весна» (табл. 2).

Таблица 2

Студенческая весна

N/N	Учебное заведение	Место	Балл рейтинга
1	Базовый медицинский колледж	1	110
2	Бурятский аграрный колледж	2	90
-	-	-	-
-	-	-	-
9	Улан-Удэнский индустриальный техникум	9	10

Оценка уровня проведения республиканских мероприятий, включенных в план Совета директоров учебных заведений СПО, проходит по следующей схеме:

- проведение республиканского мероприятия (олимпиада, спартакиада, КВН конкурсы и т. д.) дает 90 рейтинговых балла;
- проведение открытого урока – 10 рейтинговых баллов;
- и т. д.

5 этап. Расчет рейтинга и определение мест.

Когда рейтинг-лист полностью заполнен при помощи коэффициентов и приведенной выше методике значения, определяющие итог работы ССУЗа, переводятся в баллы, которые суммируются. Учебные заведения, в соответствии с набранным количеством баллов, выстраиваются по местам.

Итоги рейтинга публикуются в прессе, призеры награждаются денежными призами и дипломами Министерства образования и науки Республики Бурятия.

Рейтинговая система оценки работы учреждений среднего профессионального образования в Республике Бурятия существует уже 10 лет, опыт ее работы был проанализирован на международных, региональных и республиканских научно-практических конференциях, а также на коллегии Министерства образования и науки. Разработанная методика была внедрена в практику работы других учреждений образования. Но в то же время данная модель имела существенный недостаток. Учебные заведения, имеющие большие, объемные показатели в основном становились лидерами рейтинга, а небольшие техникумы и училища, в основном из сельских районов республики находились в середине или конце итоговой таблицы. В то же

время, они более динамично развивались. Для устранения данного недостатка в существующую модель был внесен «рейтинг роста».

Рейтинг роста – это отношение рейтинга предыдущего года к рейтингу данного года, и его показатель определялся по следующей формуле:

$$P_{\text{роста}} = \frac{P_{\text{данного года}}}{P_{\text{предыдущего года}}}$$

Это дало шанс отличиться учебным заведениям, работающим в сельских районах республики. Из анализа последних Злет видно, что, в 2000 г. призером было Кяхтинское медицинское училище, в 2002 – Иволгинский аграрный техникум, в 2003 – Селенгинское медицинское училище. Оценка итогов работы стимулировало коллективы на дальнейшее развитие.

Объективность выбранной формы оценки учебных заведений подтверждается результатами работы учебных заведений среднего профессионального образования Республики Бурятия. Если в 1996 г. в республике работало 18 техникумов и колледжей, где по 52 специальностям обучалось 15,8 тыс. студентов, то в 2007 г. в 24 ССУЗах по 77 специальностям обучается 20,8 тыс. студентов. По итогам работы за 2005 г. учебные заведения СПО Республики Бурятия заняли 4 место среди региональных систем, а два колледжа стали победителями в общероссийском смотре-конкурсе.

Проведенный эксперимент позволил доказать эффективность рейтинговой модели оценки развития учебных заведений и стал толчком к созданию в Республике Бурятия индикативно-рейтинговой модели, которая включает в себя функции управления и оценки исполнения управленческой задачи.

УДК 36

М. Н. Каурцев

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В программных документах «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы», «Стратегия Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2010 года», в материалах Болонского соглашения отмечено, что важнейшим приорите-

том образовательной политики государства является достижение высокого качества профессионального образования.

Качество профессионального образования зависит от множества факторов, основными из которых являются: создание эффективной системы управления профессиональным образованием; научно-методическое и инновационное обеспечение учебно-воспитательного процесса; создание современной материально-технической базы, ресурсное обеспечение образовательного процесса; кадровое обеспечение образовательного процесса и т. д.

Ныне существующая система профессионального образования характеризуется отсутствием пополнения кадрового потенциала инженерно-педагогическими работниками, имеющими опыт профессиональной и педагогической деятельности в современном производстве и в сфере обслуживания.

В системе начального профессионального образования нами выявлена проблема, влияющая на качество подготовки выпускников учебного заведения, – это отсутствие педагогического образования у преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения. Они имеют, как правило, дипломы технических или технологических высших учебных заведений. Это способствует появлению у таких педагогов затруднений в освоении дидактических и методических приемов, определяющих эффективность учебно-воспитательной деятельности в образовательном учреждении.

Таким образом, появляется необходимость в поиске эффективных средств и способов повышения квалификации и профессионально-педагогического обучения инженерно-педагогических работников на рабочем месте в более короткие сроки.

По мнению С. Г. Азариашвили под научно-методической работой следует понимать целостную, многоуровневую, систему взаимосвязанных действий, способствующих повышению профессионального уровня педагогов. Научно-методическая работа основана на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса, а также научно-обоснованном передовом педагогическом опыте и достижениях науки.

Интерактивное обучение инженерно-педагогических работников предполагает организацию деятельности по разным направлениям обучения:

- организационное: проведение интерактивных занятий, тренингов, дискуссий, деловых игр, пресс-конференций и т. д.;
- деятельное: определение индивидуальных целей работы над проблемами, построение схемы действий педагога, сама деятельность педагога;
- рефлексия: проведение рефлексии, анализ ошибок, корректировка плана и действий;

Следует предположить, что в процессе интерактивного обучения у инженерно-педагогических работников может произойти:

– удовлетворение образовательных потребностей педагогов на данном этапе их деятельности;

– развитие навыков инновационной деятельности;

– стимулирование личностно-профессионального роста;

При разработке механизмов «обратной связи в модели» необходимо использовать особенность обучения педагогов, выявленную Н. А. Переломовой: педагоги после обучения самостоятельно вносят коррективы в свою профессиональную деятельность, с осознанием собственного педагогического и психологического опыта.

Основываясь на вышеуказанном, мы полагаем, что модель интерактивного обучения должна включать в себя:

– цели деятельности педагогов и преподавателя-организатора интерактивного обучения;

– способы достижения поставленных целей в деятельности педагогов и преподавателя-организатора интерактивного обучения;

– средства для достижения поставленных целей в деятельности педагогов и преподавателя-организатора интерактивного обучения.

Структура модели интерактивного обучения инженерно-педагогических работников в образовательном учреждении указана на рисунке.

Программное обеспечение интерактивного обучения включает в себя программы для мультимедийного оборудования, а также образовательную программу, которую, как мы считаем, следует представить из трех блоков:

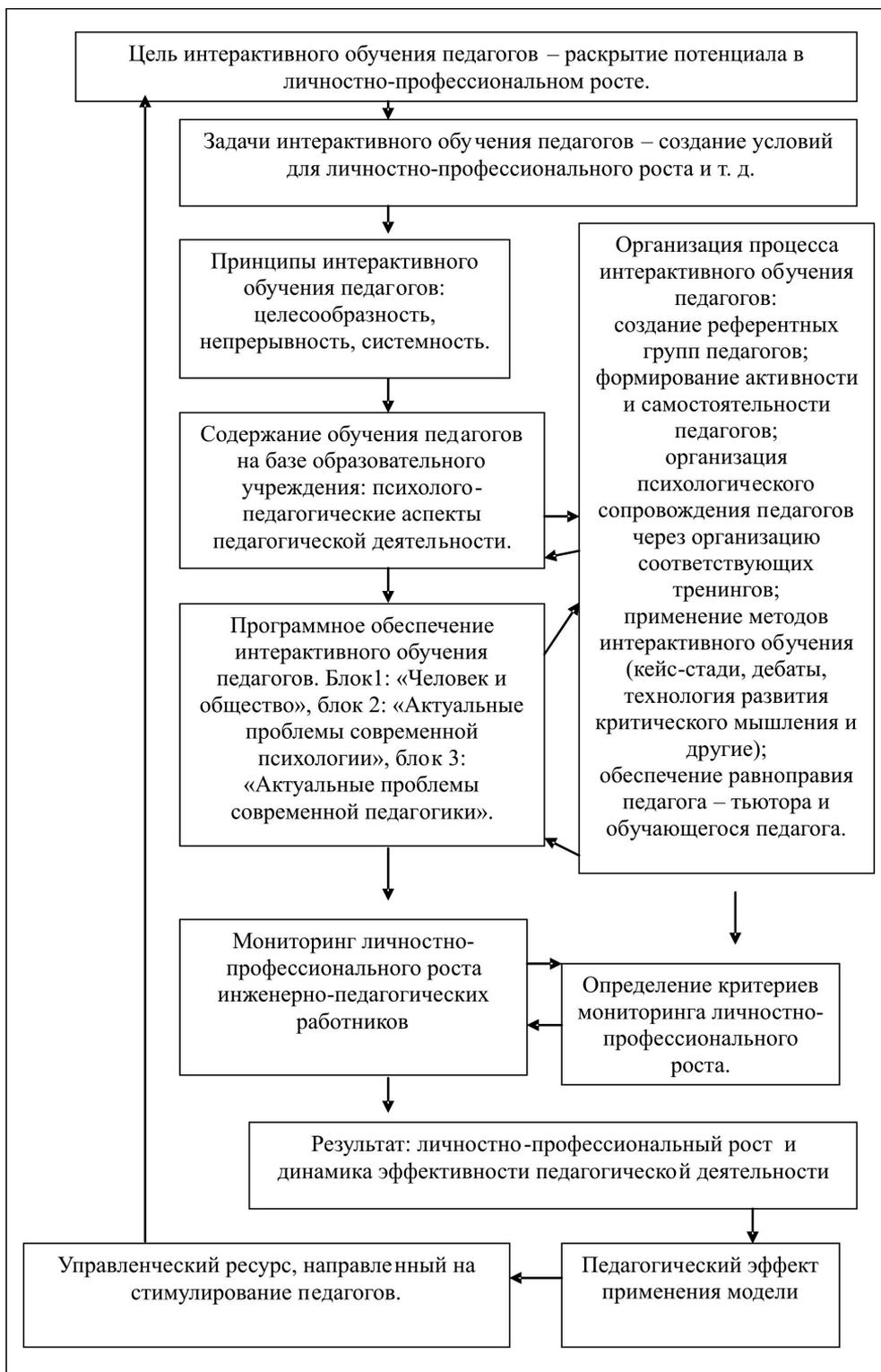
Блок I. «Человек и общество».

Блок II. «Актуальные проблемы современной психологии».

Блок III. «Актуальные проблемы современной педагогики».

В блоке «Человек и общество» необходимо рассмотреть вопросы образовательной политики государства; основные направления образовательной политики современной России; современные национальные проекты в образовании; педагогика межнационального В блоке «Актуальные проблемы современной психологии» необходимо включить важные аспекты и особенности разновозрастной психологии, представление о которых дают: педагогическая психология; психология педагогического воздействия; основные этапы психического развития человека; психологические особенности подростка; основные общения и т. д.

Проблемы подросткового возраста; психология ранней юности; социальная психология; психология общения и т. д. Кроме того, современная психология помогает педагогам разобраться в мотивах педагогической деятельности, освоить приемы и технику управления учащимися на занятии и т. д.



Модель интерактивного обучения инженерно-педагогических работников

В блоке «Актуальные проблемы современной педагогики» требуют освещения такие темы: инновационные процессы в современном образовании; основные понятия педагогической инноватики; педагогические технологии и альтернативные технологии; личностно-профессиональный рост педагога; воспитание; социальная педагогика; виктимология (изучение поведения детей и взрослых, оказавших в нестандартно сложных обстоятельствах); организация опытно-экспериментальной и исследовательской работы в учреждениях образования и т. д. В этом блоке нами рассматриваются вопросы воспитания как феномен социальной практики, условия формирования социокультурной среды воспитания и развития ребенка.

Качественным критерием эффективности интерактивного обучения педагога является планомерная и системная деятельность, направленная на:

- умелое использование накопленных и полученных научно-педагогических знаний в воспитании подростков и для их обучения;
- ежедневное повышение интереса учащихся к учебно-производственному процессу, внеурочной занятости;
- создание среды доброжелательности и справедливой требовательности к учащимся.

Бесспорно, это приводит к количественному показателю, уменьшению случаев нарушения дисциплины учащимися и правонарушений или к их исключению в жизнедеятельности учащихся.

Результат интерактивного обучения нами представляется как следующая совокупность, состоящая из пяти элементов:

Личностно-профессиональный рост, который рассматривается нами через:

- педагогические ценности гуманистической направленности;
- педагогические способности (организационно-коммуникативные, способность к обучению учащихся, наблюдательность, способность определить пути развития ребенка и т. д.);
- знания психолого-педагогической теории (знание современных психолого-педагогических проблем);
- профессионально-педагогические умения (дидактические, проективные, конструктивные, коммуникативные, аналитические и т. д.);
- личностные качества педагога (креативность, эмпатия, толерантность, готовность к саморазвитию, принципиальность, ответственность, работоспособность, эмоциональная стабильность; способность к принятию самостоятельных решений и т. д.).

Разработки научно-методические или инновационные, созданные педагогом, определяющие инженерно-педагогического работника как автора.

Квалификационная категория, на которую аттестовался педагог в процессе своей педагогической деятельности.

Показатели успешной педагогической деятельности – успехи педагога в выполнении должностных обязанностей, успехи учащихся группы обучения и т. д.

Общественное признание, в частности, количество обращений к педагогу коллег, учащихся, их родителей и т. д. Каждое образовательное учреждение способно самостоятельно разработать свою систему показателей данного критерия.

Педагогический эффект применения модели интерактивного обучения инженерно-педагогических работников на базе образовательного учреждения характеризуется наличием как положительных, так и отрицательных последствий:

Положительный результат. Организация референтных групп сплачивает коллектив в достижении единых целей и выполнении миссии образовательного учреждения; появляются лидеры среди педагогов как пример эталонности; актуализация личностно-профессионального роста инженерно-педагогических работников; улучшается атмосфера в коллективе из-за успешности деятельности педагогов; сплачивание коллектива при решении общих задач; рост материальной заинтересованности при повышении квалификации педагогов и т. д.

Отрицательный результат. Реализуются в определенной степени риски: изменение традиций образовательного учреждения, появление группировок среди педагогов, принимающие или не принимающие цели и методы интерактивного обучения; проявление защитных механизмов, как проявление свойств физиологии; появление домыслов и слухов как пример ценностных смещений в сознании педагогов; проявление настороженности к новому и неожиданному методу обучения; откровенное проявление усталости; имитация заболевания и т. д.

Реализация модели интерактивного обучения способствует своевременному обнаружению проявлений отрицательного эффекта и, следовательно, существует реальная административная возможность к снижению негативных проявлений через дополнительную мотивацию деятельности педагогов, оказание своевременной помощи, психологической поддержкой педагогов, таким образом, снижаются педагогические риски при организации целого учебно-воспитательного процесса в учебном заведении

С целью предупреждения отрицательного эффекта применения модели интерактивного обучения педагогов и реализации интерактивных образовательных программ между участниками учебного процесса необходимо учитывать:

- способы деятельности преподавателя-организатора интерактивного обучения;
- способы деятельности инженерно-педагогических работников;

- комплекс «деятельность преподавателя-организатора интерактивного обучения – деятельность педагогов»;
- соотнесение деятельности педагогов и преподавателя-организатора интерактивного обучения с процессом усвоения;
- соотнесение деятельности педагогов и преподавателя-организатора интерактивного обучения с поставленной целью.

Для отслеживания общей динамики изменений квалификационного состава педагогического коллектива нами установлен коэффициент квалификационной категории инженерно-педагогических работников (ИПР), который можно определить по формуле (1):

$$K_{кв.} = 1/N \times (5 \times N_{в} + 4 \times N_{I} + 3 \times N_{2} + 2 \times N_{бк}), \quad (1)$$

где $N = N_{в} + N_{I} + N_{2} + N_{бк}$,

N – общее количество инженерно-педагогических работников (ИПР),

$N_{и}$ – количество ИПР с высшей квалификационной категорией,

N_{I} – количество ИПР с первой квалификационной категорией,

N_{2} – количество ИПР со второй квалификационной категорией,

$N_{бк}$ – количество ИПР без квалификационной категории.

Коэффициент квалификации педагогов достигает максимального значения 5 баллов (отличный результат или идеальный) при условии, что все педагоги имеют высшую квалификационную категорию и минимальное значение коэффициента – 2 балла (неудовлетворительный результат) имеет образовательное учреждение при условии, когда все педагоги не имеют квалификационной категории, то есть еще не аттестованы. Диссертационное исследование показало, что когда личностно-профессиональный рост педагогов наиболее успешный, то при этом значение коэффициента квалификации превышает 4 балла (хороший результат).

Как правило, при высокой квалификации у педагога лучше показатели успешной педагогической деятельности, которые состоят из успехов в выполнении должностных обязанностей и успешности учебной группы.

– 86, 36% педагогов выбрали в качестве основных интерактивных методов «дебаты», «кейс-стади» и метод «развитие критического мышления».

Рассмотрим суть и примеры использования данных интерактивных методов.

Интерактивный метод «дебаты» основан на организации формализованных дискуссий на темы по курсу интерактивного обучения педагогов. Две команды выдвигают свои аргументы, чтобы убедить членов жюри или экспертов в своей правоте. Данный метод способствует развитию ораторского искусства участников, логического и критического мышления, фор-

мирует способность работать в команде, вырабатывать стиль публичного выступления, выстраивать логику речи и т. д.

Как показывает опыт организации дебатов, команды выстраивают логически выверенную стратегическую линию своих доказательств, если отвечают на вопросы по теме дебатов:

– какие сильные доводы можно привести в поддержку (отрицание) темы?

– какие основные проблемы обозначает выбранная тема?

– к чему приводят данные проблемы?

– каковы могут быть контраргументы?

– в чем могут быть ошибки контраргументов? И т. д.

Отвечая на данные вопросы, команда выстраивает логическую цепь своих доказательств, при этом следует придерживаться рациональному алгоритму:

– приветствие;

– представление команды;

– вступление, объявление темы;

– определение понятий по теме;

– выдвижение аргументов, показывающих причинно-следственные связи;

– вывод, обобщение;

– благодарность за внимание.

Подведение итогов, как по ходу, так и в конце дебатов, должно быть кратким, содержательным и отражать весь спектр аргументированных мнений. В конце дебатов подводится общий итог, представляющий собой не только размышления над данной проблемой, но и ориентацию в дальнейших размышлениях. Опытные тьютеры часто используют итоги дебатов как отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Чтобы предупредить или снять эмоциональный чрезмерный накал дебатов, тьютер может с самого начала интерактивного занятия ввести некоторые правила [246], например, такие:

– каждое высказывание должно быть подкреплено фактами, примерами, высказываниями великих мыслителей;

– каждый участник должен иметь равную возможность высказаться;

– высказывания, позиция должны быть внимательно рассмотрены;

– в ходе обсуждения недопустимы оскорбления, высказывания в адрес оппонентов;

– выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только после предоставления ему слова ведущим дебатов;

– повторные выступления, возражения оппонентам могут быть только после предоставления для этого времени ведущим и т. д. [207].

Так, при организации процесса обучения занятие велось в режиме групповой работы. Педагоги экспериментальной группы были поделены на две команды путем вытягивания из лота четных и нечетных цифр, которых было по количеству участников дебатов. Педагогам была предложена тема «Конфликты в подростковой среде». Первая группа осуждала конфликты в подростковой среде и искала педагогические подходы в разрешении конфликтов. Другая группа педагогов являлась оппонентами и должны были доказать, что конфликты в подростковой среде развивают в подростке социальную устойчивость к агрессии, вырабатывают навыки поведения в конфликтной ситуации.

После времени подготовки к выступлению, группам была предоставлена возможность выступить перед жюри с аргументами в поддержку своей темы выступления.

Выступления представителей групп содержали более 30 аргументов в поддержку объявленных тем, логично выстроенные, применялись факты. Первая группа отметила опасность конфликтов как в физическом смысле, так и психологическом. Конфликты приводят к созданию атмосферы нетерпимости, враждебности и так далее. Педагоги другой группы в качестве фактов привели трагические случаи, происходящие в армии, когда не уставные взаимоотношения заканчиваются летальным исходом, так как призывники не имеют достаточного опыта противостоять психологическим унижениям старослужащих.

После основных дебатов у педагогов была возможность опровергнуть факты и аргументы оппонентов в коротких выступлениях. По завершению дебатов был подведен общий итог занятия, отмечена была корректность педагогов в выступлениях.

Интерактивный метод «кейс-стади».

«Кейс-стади» (Case study) представляет собой технологию анализа конкретных ситуаций (кейсов). Данная технология актуализирует комплекс знаний инженерно-педагогического работника, избирательное усвоение которого требуется при разрешении обозначенной проблемы, при этом развивает критическое мышление педагога. Авторами интерактивного метода «кейс-стади» считаются служащие Гарвардского университета, которые предложили рассматривать проблему в рамках смоделированной конкретной ситуации.

При описании конкретной ситуации учитываются общие подходы к созданию кейсов:

1. Реальность события.
2. Преставление событий в динамике на протяжении определенного временного отрезка.
3. Описание ситуации в событийном стиле, с применением образов, метафор, с наличием определенной интриги.

4. Описание ситуации в виде фактов, данных, описание связей и т.д.
5. Возможность выделение проблем, представляющих интерес для обучающихся и порождающих новое задание.

При ознакомлении с конкретной ситуацией или при анализе конкретного примера педагог должен вжиться в определенные обстоятельства, понять ситуацию, оценить обстановку, определить суть проблемы. Затем он должен определить свою роль в решении проблемы и выработать линию поведения.

Действия тьютера включают две фазы:

Первая фаза: создание кейсов по темам обучения педагогов и вопросов для его анализа. Такая работа осуществляется за пределами аудитории.

Вторая фаза: действия тьютера в аудитории. Организует малые группы, ставит задачи, оценивает вклад педагогов в анализ ситуации.

Процесс обучения с помощью «кейс-стади» включает несколько этапов:

1. Подготовительный (этап до начала занятий).
2. Ознакомительный этап (во время урока).
3. Аналитический этап (совместное обсуждение кейсов).
4. Итоговый этап (презентация групповых решений).

Признаки успешного обсуждения кейса:

- чем меньше говорит тьютер, тем лучше;
- активность педагогов;
- энергичность педагогов;
- доброжелательная атмосфера;
- активность дискуссии;
- обоснованность вывода по кейсу [112].

Например, малым группам педагогов было предложено обсудить тему «Воспитательная среда как часть Воспитательной системы». Одной группе дано поручение рассмотреть «внешнюю воспитательную среду» – посещение концерта гастрوليрующих артистов филармонии, который проводится в Доме культуры. Другой группе – «внутреннюю воспитательную среду» – выбор книг в библиотеке училища для подготовки реферата по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности».

Группы представили события в динамике на протяжении 10 минут, в течение которых были обнаружены проблемы, требуемые разрешения. В кассе Дома культуры не оказалось билетов по причине их продажи. А в библиотеке училища библиотекарь имела слабый слух.

Для решения проблем было предложено несколько вариантов и наиболее удачные были приняты к обсуждению. Первая группа остановилась на поиске свободного билета у входа в Дом культуры, вторая группа, чтобы не мешать читателям зала библиотеки, начала переписку с библиотекарем в поиске нужных изданий. Таким образом, проблемы решены с применением

воспитательных моментов: в первом случае – развитие коммуникативности, во втором случае – развитие вежливого отношения к окружающим.

В завершение занятия был проведен анализ работы педагогов.

Интерактивный метод «развитие критического мышления».

Данный метод подразумевает привлечение педагогов к различным способам оценочной деятельности (самооценка, взаимооценка). Как правило, метод «развития критического мышления» состоит из трех этапов [208]:

- вызов (мозговой штурм);
- осмысление (инсерт – прием маркировки текста);
- рефлексия (осознание вновь приобретенной информации).

Рекомендации к проведению урока:

– использование тьютером разнообразных форм организации работы педагогов, позволяющих раскрыть содержание их субъектного опыта относительно предложенной темы;

– создание атмосферы заинтересованности каждого педагога в работе группы;

– стимулирование педагогов к использованию разнообразных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ;

– поощрение стремления педагогов предлагать свой способ работы (решения задачи), анализировать в ходе урока разные способы, предлагаемые инженерно-педагогическими работниками, отбирать и анализировать наиболее рациональные, отмечать и поддерживать оригинальные;

– создание педагогических ситуаций общения, позволяющих каждому обучаемому, независимо от его готовности к уроку, проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность к способам работы;

Критерии анализа интерактивного обучения педагогов:

– создание в начале интерактивного занятия положительного эмоционального настроя на работу;

– сообщение ученикам не только темы (его содержания), но и целей, форм организации их деятельности;

– гибкая организация интерактивно подготовки в зависимости от темы занятия: сообщение материала, выполнение творческих заданий, взаимопроверка, анализ работы друг с другом с учетом их индивидуальных особенностей;

– стимулирование обучаемых к выбору различных способов выполнения заданий;

– активизация субъектного опыта педагогов, его использование в процессе обучения;

– анализ работы педагогов не только с позиции правильности, но и с учетом того, как педагог рассуждал, каким способом решал, где и почему ошибся, высказал ли оригинальные соображения;

– преобладающая форма общения с педагогами (диалог, полилог);

Например, с педагогами было проведено занятие на тему «Новые ориентиры в образовании». Были предложены основные понятия: картина мира, модель мира, плюрализм, глобализм, гуманизация образования. В ходе занятия предлагался конкретный текст И. Ю. Алексашиной «Изменяющиеся мировые ориентиры в образовании» [9].

Необходимо было прочитать текст. В процессе чтения текста делайте на полях пометки: «V» – уже знал; «+» – новая информация; «-» – думал иначе; «!» – интересно обсудить.

Далее педагоги получали следующее задание заполнить таблицу, при этом записывайте в нее только ключевые слова или фразы, например, педагоги обозначили следующую информацию (таблица).

В фазе рефлексии была проведена беседа, в которой обсудили выбор педагогов. В завершении занятия выяснилось, что весь учебный материал был тщательно проработан педагогами с точки зрения его критического восприятия.

«+» новая информация	«-» думал иначе	«!» интересно обсудить
<p>Негативные последствия технических нововведений неотделимы от позитивных; наивно думать, что технология нейтральна, что она может применяться как во благо, так и во зло; в данном случае приходят одновременно и нераздельно друг от друга.</p>	<p>Любое событие может иметь множество последствий, которые трудно учесть заранее. Поэтому надо быть готовым к последствиям непредвиденным, заранее проигрывать все возможные и даже невероятные ситуации и планировать способы действия в них.</p>	<p>Необходима установка на сотрудничество и диалог, а также умение организовать совместную работу специалистов разных профилей.</p>
<p>Проблема же заключается в том, чтобы человек осваивал целостную, системную картину мира и понимал свое место в этом мире, для чего требуется достаточно фундаментальное образование, дающее человеку возможность адекватно интерпретировать получаемую информацию.</p>	<p>Глобальное восприятие мира неразрывно связано с пониманием уникальности культур, взглядов и обычаев, свойственным разным нациям. Обычно этому препятствуют психосоциальные предрас судки, характерные для представителей той или иной нации.</p>	<p>Воспитание в духе ненасилия предполагает формирование представлений о ценностное смысловом равенстве людей как членов единого человеческого сообщества.</p>

Полученный результат анализировался и использовался администрацией образовательного учреждения для принятия управленческих решений на корректировку организации научно-методической работы, в частности, интерактивного обучения инженерно-педагогических работников.

При интерактивном обучении мы обнаружили интенсивное взаимодействие 85,7% педагогов на равных условиях, активизировалось общение, при этом педагоги обменивались значимой информацией. 90,4% педагогов стали проявлять самостоятельность и 78,57% активность в учебно-воспитательном процессе.

64,20% обучаемых педагогов стали критически оценивать любую информацию, определяя положительные и отрицательные компоненты, при этом у них происходил интенсивный анализ событий.

Интерактивное обучение педагогов подтвердило преимущество коллективного обучения с учетом индивидуальных способностей обучаемых работников. 95,23% педагогов имели возможность высказаться во время занятий в условиях равного диалога по вопросам корректировки хода занятий и методов обучения. Во время занятий допускалась импровизация в выборе формы учебной деятельности.

При интерактивном обучении учитывалась специфика обучения взрослого человека, его способностей, знаний, памяти и т. д. На занятиях достигалась атмосфера доброжелательности, уважения мнения участников, учитывался личный опыт обучаемых педагогов, что стимулировало увлеченность у 88,09% педагогов и их заинтересованность в результате интерактивного обучения.

Как показал анализ педагогической деятельности, у 66,67% педагогов, прошедших курс интерактивной подготовки, увеличилось количество научно-методических и инновационных авторских работ до 5 и более в течение учебного года. 100% педагогов экспериментальной группы повысили свой квалификационный разряд через процедуру аттестации инженерно-педагогических работников. Появилось больше успехов в профессиональной деятельности у 83,33% участников экспериментальной группы, стало в 5 раз больше обращений к педагогам со стороны учащихся, выпускников, их родителей, коллег, в том числе из других образовательных учреждений, общественности.

В результате за годы эксперимента значительно вырос имидж учебного заведения (об этом свидетельствуют данные анкеты родителей учащихся, 96% респондентов заявили, что направили своих детей для обучения в училище именно по причине престижности учебного заведения), сами выпускники общеобразовательных школ стали охотно поступать для обучения в училище (82% учащихся первых курсов считают лучшими условия преподавания, материально-техническую базу в училище, чем в школе). Выполнение плана ежегодного набора абитуриентов перестало быть проблемой

для педагогического коллектива учебного заведения и его администрации даже в условиях демографического спада.

Библиографический список

1. **Каурцев, М. Н.** Воспитательная система профессионального училища. [Текст] / М. Н. Каурцев. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, часть 2. ВОИУУ. – Владимир, 2001. – С. 35–37.
2. **Каурцев, М. Н.** Интерактивное обучение педагогов в образовательном учреждении. [Текст] / М. Н. Каурцев. // Материалы всероссийской фестиваль-конференции «Авторская школа «Эврика»-2006». – М.: 2006. – С. 67–68.
3. **Каурцев, М. Н.** Интерактивное обучение педагогов в учебном заведении НПО. [Текст] / М. Н. Каурцев // Научно-методический журнал «Методист», – М.: 2007.– № 4. – С. 58.
4. **Каурцев, М. Н.** Интерактивное обучение педагогов как фактор инновационного развития учреждения начального профессионального образования. [Текст] / М. Н. Каурцев // Вестник Бурятского университета. Педагогика. Серия 7. Выпуск 14. – 2006. – С. 25–33.
5. **Каурцев, М. Н.** Конкурентоспособный выпускник. [Текст] / М. Н. Каурцев. Совершенствование системы физкультурного образования системы начального профессионального образования. – Иркутск. 2005. – С. 28–30.
6. **Каурцев, М. Н.** Рост квалификации педагогов как фактор повышения качества профессионального образования. От методики к педагогической практике. [Текст] / М. Н. Каурцев, Е. И. Грошева. – Иркутск, 2008. – С. 4–8.
7. **Каурцев, М. Н.** Практика создания воспитательной системы ПУ № 16. [Текст] / М. Н. Каурцев. // Материалы педагогических чтений инженерно-педагогических и руководящих работников учебных заведений начального профессионального образования, часть II. – Иркутск, 2004. – С. 28–36.
8. **Каурцев, М. Н.** Формирование гуманистического мировоззрения как цель обучения педагогов училища. [Текст] / М. Н. Каурцев. // Методический калейдоскоп. – Иркутск, 2006. – С. 4–6.
9. **Каурцев, М. Н.** Экологическая составляющая НПО – ключевой компонент гуманизации образовательного процесса в УНПО Байкальского региона [Текст]: Методический калейдоскоп. / М. Н. Каурцев, Е. И. Грошева. – Иркутск, 2006. – С. 6–8.

РАЗДЕЛ XII
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 37.042

Е. М. Ревенко, И. В. Леденева, В. А. Сальников

**СООТНОШЕНИЕ ДИНАМИКИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ
И УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ШКОЛЬНИКОВ 15–17 ЛЕТ**

Одним из ключевых моментов системы образования является ориентация на гармоничное сочетание воспитательно-образовательных воздействий на познавательное, физическое, духовно-нравственное, эстетическое развитие [4]. Это вполне логично, поскольку, с одной стороны, воспитание полноценной, дееспособной личности предполагает ее всестороннее, гармоничное развитие, с другой – максимальная эффективность образовательной среды может быть достигнута тогда, когда будут учитываться взаимосвязи, взаимовлияния умственной, двигательной, нравственной, эстетической и других сторон развития, поскольку они находятся в неразрывном единстве.

Несомненный научный и практический интерес представляет взаимосвязь двигательного и умственного развития. Особую роль движений в психическом развитии на ранних этапах онтогенеза подчеркивали многие ученые, в особенности в период формирования «сенсорного интеллекта» (термин Ж. Пиаже). В частности, И. М. Сеченов [7], описывая физиологические механизмы развития нервно-психической организации, большое внимание уделял движениям самого организма, «чувствующих снарядов» – глаз и рук. Именно работа последних, по мнению И. М. Сеченова, позволяет практически до бесконечности разнообразить впечатления, обуславливая поставку более богатого воспринимаемого материала, а также способствует расчленению исходно слитных впечатлений. Для различения частей, свойств и деталей предметов необходимо развитие множества двигательных реакций глаза, руки, головы, без которых подобные различения были бы невозможны.

Не вызывает сомнения, что на самых ранних этапах онтогенеза двигательное и умственное развитие теснейшим образом взаимосвязаны. Очевидно, движения наиболее значимы именно на этапе формирования чувственного познания, лежащего в основе дальнейшего умственного развития. Позже, когда человек восходит к более совершенным формам внечувствен-

ного познания, к отвлеченному мышлению, двигательные функции, вероятно, становятся сравнительно в меньшей степени определяющими ход умственного развития.

Определенную ясность в рассматриваемое явление вносит монографическое исследование, проведенное Н. И. Чуприковой [8], которая, основываясь на анализе и обобщении огромного теоретического и практического материала, смогла системно осветить действие фундаментального принципа развития – принципа системной дифференциации.

Опираясь на основополагающий закон развития, можно предположить, что сопряженное двигательное и умственное развитие на самых ранних этапах онтогенеза является следствием генерализованной, диффузной активности центральной нервной системы, отсутствия четко выраженной специфичности различных зон и областей мозга, что, по всей видимости, является целесообразным именно в самом раннем детстве. В дальнейшем, в результате системной дифференциации, активность центральной нервной системы становится все более локальной, специализированной, в результате чего каждая из обозначенных сторон развития обретает хотя и зависящий от других (в силу действия другого принципа – системной интеграции), но все же свой путь развития. Именно опираясь на обозначенный принцип, Х. Вернер* объясняет высокую связь показателей умственного и двигательного развития у дошкольников и младших школьников и заметное ее ослабление с возрастом (ссылка по [8]).

Вместе с тем очевидно, что на более поздних этапах онтогенеза двигательное и умственное развитие не могут быть абсолютно независимыми друг от друга. Известно, насколько значительное влияние на развитие человека оказывает двигательная активность. Недостаток движения (гипокинезия) отрицательно сказывается на формировании различных морфофункциональных систем организма. Оптимальная двигательная активность стимулирует обмен веществ и энергии, совершенствует работу всех функций и систем организма. Импульсация от проприорецепторов во время двигательной активности обеспечивает повышение активации центральной нервной системы, что при ее целенаправленном использовании в определенной степени может влиять и на умственную активность, развитие умственных способностей.

В целом же ни одна функциональная система человека не может быть абсолютно свободна от прямых либо опосредованных влияний со стороны других функциональных систем. Б. Г. Ананьев [1] подчеркивал, что индивидуальность человека можно познать лишь при условии полного набора характеристик человека, и должна пониматься как целостное интегральное образование, в котором невозможно существование изолированных функций, свойств, процессов, состояний. Динамика развития одной функци-

* В терминологии Х. Вернера – «ортогенетический принцип».

ональной системы в определенной степени связана с динамикой развития другой, что предопределяет необходимость изучения соотношения, взаимовлияния развития различных сторон личности учащихся при учете индивидуально-психологических, возрастных и половых особенностей.

Обозначенная проблема на сегодняшний день еще далека от своего разрешения в связи с недостаточным количеством комплексных междисциплинарных исследований, вскрывающих взаимосвязи, взаимовлияния умственной, физической, нравственной, эстетической и других сторон развития человека. К настоящему времени отдельными науками накоплен значительный материал, раскрывающий гомогенные связи между определенной сферой воспитания и определенной стороной развития человека. В частности, имеются сведения о взаимосвязи умственного обучения и умственного развития, физического воспитания и физического развития, нравственного воспитания и нравственного развития. Б. Г. Ананьев [1] отмечает, что при всей важности изучения гомогенных связей обнаруживается ряд ограничений, которые накладываются на первые действия внутренними взаимозависимостями между отдельными сторонами развития (умственного, физического, нравственного и т. д.). В частности, пишет автор, «то или иное изменение, вносимое воспитанием и обучением в развитие ребенка, проникает в одни механизмы, вызывает сопротивление в других, растормаживает или затормаживает какой-либо комплекс реакций, образует новую систему связей или преобразует старую» [1, с. 519–520]. Определенное воспитательное воздействие вызывает в ребенке отдельную ответную реакцию, но эта реакция отражает изменение целого.

В настоящее время очевидно, что комплексное междисциплинарное изучение единого процесса развития человека не обеспечивается простой суммацией имеющихся в различных науках о человеке знаний о закономерностях соотношения воспитания и развития. Разрозненные знания различных наук о человеке, вскрывающие закономерности соотношения воспитания и развития, не позволяют в полной мере проникнуть в глубинную суть сложнейшего многогранного и многоуровневого процесса развития человека, умственные, двигательные и нравственные компоненты которого сопряжены друг с другом.

Для того чтобы образование имело высокую эффективность воздействий на все стороны формирования человека (умственную, физическую, нравственную и т. д.), оно должно располагать научными данными о взаимосвязях и сочетаниях между всеми сторонами единого процесса развития человека на различных этапах онтогенеза с учетом индивидуальных, возрастных и половых различий.

Недостаточность научных знаний о соотношении двигательных и умственных способностей, их взаимодействии в ходе онтогенеза обуславливает актуальность исследований в этом направлении с целью обогащения педа-

гогического опыта по индивидуализации и дифференциации процесса обучения, направленного на всестороннее и гармоничное развитие личности обучающихся.

Задачей настоящего исследования явилось выявление связи динамики двигательных и умственных способностей у школьников 15–17 лет.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие школьники (юноши) средней общеобразовательной школы № 149 г. Омска с углубленным изучением физики и математики. На первом этапе исследования в мае 2007 г. были обследованы 66 школьников десятого класса 15–16 лет. На втором этапе исследования в мае 2008 г. эта выборка сократилась до 64 школьников одиннадцатого класса 16–17 лет.

Структура интеллекта изучалась с помощью теста IST P. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой [9]. Данная методика позволяет оценить умственные способности в целом и дифференцированно по девяти субтестам: 1) «дополнение предложений» – практический интеллект, общая осведомленность (С1); 2) «классификация понятий» – способность к абстрагированию (С2); 3) «установление аналогий» – способность выносить логические суждения при установлении сходства или различия в каких-либо свойствах и функциях предметов и явлений (С3); 4) «подведение двух понятий под общую категорию» – способность к обобщению (С4); 5) «решение арифметических задач» – математические способности (С5); 6) «ряды чисел» – способность к установлению логических закономерностей на абстрактном числовом материале (С6); 7) «сложение фигур» – способность к образному синтезу (С7); 8) «кубики» – способность к объемно-геометрическому анализу (С8); 9) «запоминание слов» – оперативная вербальная память (С9).

Двигательные способности изучались на основе следующих показателей: 1) кистевая динамометрия правой руки; 2) кистевая динамометрия левой руки; 3) станова́я динамометрия (кг); 4) подтягивание на перекладине; 5) сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях; 6) поднимание ног к перекладине из положения вис на перекладине (количество раз); 7) метание гранаты (м); 8) прыжок в длину с места (см); 9) челночный бег 3 по 10 м; 10) бег на 30 м (с); 11) бег на 60 м (с); 12) бег на 1000 м (мин); 13) бег на 2000 м (мин).

Динамика умственных и двигательных способностей рассчитывалась по формуле О. Brodi [2]:

$$T = \frac{h_2 - h_1}{0,5(h_1 + h_2)} 100\%,$$

где T – коэффициент динамики изучаемой способности, %;

h_1 – уровень проявления способности на первом этапе исследования;

h_2 – уровень проявления способности на втором этапе исследования.

На основе динамики интеллекта испытуемых были выделены две полярных группы: до 12-ти баллов включительно (33 человека) – низкая динамика ($\bar{X} = 7,39 \pm 4,16$), 13 и более баллов (31 человек) – высокая динамика интеллекта ($\bar{X} = 18,6 \pm 5,21$).

Достоверность среднегрупповых различий вычислялась с помощью t -критерия Стьюдента. Связи изучаемых переменных вычислялись посредством коэффициента корреляции r -Пирсона [3].

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение соотношения рассматриваемых способностей показало, что проявления двигательных способностей школьников в определенной степени различаются в зависимости от уровня интеллекта. У школьников с высоким уровнем интеллекта в сравнении с теми, у кого выявлен низкий уровень его проявления, выявлены более низкие двигательные способности*, в таких показателях как: кистевая динамометрия правой и левой руками, станочная динамометрия, подтягивание на перекладине, метание гранаты, челночный бег, а также бег на 30 и 60 м.

Сравнение двигательных способностей у школьников с высоким и средним уровнями интеллекта позволило установить, что у последних проявляются более высокие показатели кистевой динамометрии обеими руками, прыжка в длину и челночного бега. Между школьниками со средним и низким уровнями интеллекта значимых различий не выявлено. В целом можно отметить однонаправленную зависимость в соотношении изучаемых способностей – чем выше уровень интеллекта, тем ниже проявления фактически всех рассматриваемых двигательных способностей.

Повторное тестирование по прошествии года выявило определенную динамику двигательных и умственных способностей. В отношении первых установлен наибольший прирост силовых способностей (показатели кистевой и станочной динамометрии), скоростно-силовых способностей (метание гранаты, прыжок в длину, челночный бег), а также быстроты (бег на 30 и 60 м) (табл. 1). Наименьшие изменения двигательных способностей выявлены в проявлениях силовой выносливости мышц сгибателей и разгибателей предплечья (подтягивание на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях), силовой выносливости мышц брюшного пресса (поднимание ног к перекладине из положения вис на перекладине) и общей выносливости (бег на 1000 и 2000 м).

* Более подробно эти результаты изложены в ранее опубликованной нами работе [6].

Таблица 1

Динамика двигательных способностей школьников

Двигательные проявления	На 1-м этапе исследования	На 2-м этапе исследования	Достоверность различий (<i>t</i> -критерий)
	$M_1 \pm t$	$M_2 \pm t$	$M_1 - M_2$
Кистевая динамометрия правой рукой	38,2 ± 7,65	41,16 ± 7,71	2,16*
Кистевая динамометрия левой рукой	35,48 ± 8,23	37,86 ± 7,91	1,65
Становая динамометрия	98,13 ± 23,23	110,09 ± 24,5	2,81**
Подтягивание на перекладине	8,55 ± 4,96	9,64 ± 5,39	1,19
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	7,72 ± 6,27	8,92 ± 6,38	1,07
Поднимание ног к перекладине	5,47 ± 5,39	5,91 ± 5,12	0,47
Метание гранаты	26,06 ± 5,54	29,91 ± 6,65	3,25**
Прыжок в длину	212,61 ± 20,98	220,61 ± 20,55	2,16*
Челночный бег	8,05 ± 0,44	7,84 ± 0,44	2,73**
Бег на 30 м	5,29 ± 0,4	5,0 ± 0,41	3,93**
Бег на 60 м	9,9 ± 0,82	9,4 ± 0,73	3,6**
Бег на 1000 м	4,37 ± 0,65	4,23 ± 0,58	1,29
Бег на 2000 м	9,08 ± 0,93	9,01 ± 0,84	0,46

Примечание. В этой и последующих таблицах * – достоверность различий (либо корреляционных связей) на уровне значимости $P \leq 0,05$; ** – $P \leq 0,01$.

Более выраженная динамика наблюдается в проявлениях умственных способностей, что вполне логично. Испытуемые школьники не занимались активно спортом, а ведущей являлась учебная деятельность. Статистически значимые изменения выявлены по практическому интеллекту, общей осве-

домленности (С1), способностям выносить логические суждения (С3), к обобщению (С4), к установлению логических закономерностей (С6), к образному синтезу (С7), к объемно-геометрическому анализу (С8) (табл. 2). Как следствие на статистически значимом уровне увеличился общий уровень интеллекта ($P \leq 0,01$ при t -критерии Стьюдента 4,79).

Таблица 2

Динамика проявлений умственных способностей школьников

Показатели умственных способностей		Субтесты									IQ
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
На 1-м этапе исследования	M ₁	9,17	11,36	9,41	8,31	10,22	11,95	10,0	10,95	16,52	97,89
	m±	2,06	1,95	3,31	2,72	3,21	3,98	3,19	3,48	3,31	15,63
На 2-м этапе исследования	M ₂	10,14	11,75	10,98	10,81	11,02	14,73	11,56	12,94	16,97	110,91
	m±	2,63	2,15	2,72	2,76	3,17	3,86	2,72	3,14	2,83	14,86
Достоверность различий (t -критерий)		2,3*	1,07	2,92**	5,12**	1,4	3,98**	2,96**	3,36**	0,83	4,79**

На основе изменения общего уровня интеллекта школьники были разделены на две полярные группы с высокой и низкой динамикой интеллекта*, в каждой из которых изучались уровни проявлений и темпы прироста двигательных способностей. Так, школьники с высокой динамикой интеллекта имеют в большей или меньшей степени сравнительно более высокие уровни развития практически всех изучаемых двигательных способностей (табл. 3). При этом статистически значимые различия выявлены по показателям силовой выносливости мышц предплечья, скоростно-силовых способностей, быстроты и общей выносливости. Менее выраженные различия наблюдаются в проявлениях силы и силовой выносливости мышц брюшного пресса.

Сравнение темпов прироста двигательных способностей у школьников, различающихся динамикой интеллекта, на уровне средних значений показало, что по большинству показателей отмечается наличие низких значений t -критерия Стьюдента, свидетельствующих о незначительности выявленных различий. Вместе с тем необходимо учитывать, что мы рассматриваем динамику изучаемых способностей, которая, как известно, является непрерывной и неравномерной, в результате чего она может быть отражена только частично в течение столь краткого в масштабах онтогенеза периода. В этой

* По результатам нашего исследования установлено, что более выраженная динамика интеллекта свойственна школьникам, имевшим на первом этапе исследования сравнительно более низкий интеллект [5].

связи есть веские основания уделять внимание даже имеющейся тенденции, поскольку существенность различий во многом определяется интервалом повторных исследований в лонгитюде. При этом в силу неравномерности развития, различных темпов развития у разных людей нельзя сказать, насколько должно быть удалено очередное тестирование в лонгитюде, чтобы обнаружить статистический максимум в тех или иных изучаемых особенностях. Учитывая гетерохронность развития, есть основания считать, что пики динамики двигательных и умственных способностей расходятся во времени. Это и проявляется в ранней юности, когда доминирующим среди развития умственных и двигательных функциональных систем, если речь идет не о спортсменах, является именно умственное развитие.

Таблица 3

Уровни проявлений двигательных способностей у школьников, различающихся динамикой интеллекта (2-й этап исследования)

Двигательные проявления	Высокая динамика интеллекта	Низкая динамика интеллекта	Достоверность различий (t-критерий)
	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	$M_1 - M_2$
Кистевая динамометрия правой рукой	42,26 ± 8,31	40,12 ± 7,06	1,09
Кистевая динамометрия левой рукой	39,32 ± 8,67	36,48 ± 6,98	1,41
Становая динамометрия	115,42 ± 28,33	105,09 ± 19,4	1,66
Подтягивание на перекладине	11,61 ± 4,84	7,79 ± 5,28	2,98**
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	11,23 ± 7,3	6,76 ± 4,49	2,88**
Поднимание ног к перекладине	7,16 ± 4,99	4,73 ± 5,03	1,91
Метание гранаты	31,65 ± 6,75	28,27 ± 6,23	2,04*
Прыжок в длину	227,48 ± 17,24	214,15 ± 21,55	2,7**
Челночный бег	7,7 ± 0,39	7,97 ± 0,44	2,56*
Бег на 30 м	4,93 ± 0,41	5,07 ± 0,39	1,39
Бег на 60 м	9,15 ± 0,66	9,64 ± 0,72	2,78**
Бег на 1000 м	4,06 ± 0,54	4,39 ± 0,58	2,28*
Бег на 2000 м	8,78 ± 0,65	9,22 ± 0,95	2,16*

Темпы прироста двигательных способностей у школьников, различающихся динамикой интеллекта (2-й этап исследования), %

Двигательные проявления	Темпы прироста двигательных способностей		Достоверность различий (t-критерий)
	высокая динамика интеллекта	низкая динамика интеллекта	
	$M_1 \pm t$	$M_2 \pm t$	$M_1 - M_2$
Кистевая динамометрия правой рукой	8,32 ± 8,7	7,25 ± 7,4	0,52
Кистевая динамометрия левой рукой	7,31 ± 9,04	6,8 ± 8,8	0,22
Становая динамометрия	13,88 ± 9,5	9,88 ± 8,75	1,72
Подтягивание на перекладине	11,28 ± 15,57	8,77 ± 18,88	0,57
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	17,92 ± 28,59	14,35 ± 38,52	0,42
Поднимание ног к перекладине	7,41 ± 27,47	7,49 ± 29,33	0,01
Метание гранаты	15,95 ± 9,45	11,33 ± 9,74	1,9
Прыжок в длину	4,85 ± 4,28	2,71 ± 2,95	2,29*
Челночный бег	– 3,6 ± 3,79	– 1,82 ± 4,44	1,7
Бег на 30 м	– 6,6 ± 4,37	– 4,51 ± 4,58	1,85
Бег на 60 м	– 6,87 ± 4,24	– 3,47 ± 3,44	3,45**
Бег на 1000 м	– 3,02 ± 7,02	– 3,18 ± 7,79	0,08
Бег на 2000 м	– 0,85 ± 3,7	– 0,6 ± 4,22	0,24

В связи с отмеченным считаем необходимым заострять внимание и на тех значениях различий, которые ниже статистического уровня значимости, но все же вскрывают некоторые тенденции в изучаемом вопросе. В частности, из табл. 4. видно, что школьники с высокой динамикой интеллекта на статистически значимом уровне имеют более высокие темпы прироста скоростно-силовых способностей и быстроты. По остальным двигательным способностям значимых различий не выявлено. Тем не менее школьники, отличающиеся высокой динамикой интеллекта, на уровне тенденции имеют более высокие темпы развития и других двигательных способностей.

Соотношение же динамики двигательных способностей с динамикой общего уровня интеллекта отражено в данных корреляционного анализа, в результате которого выявлены определенные связи. Так, с динамикой интеллекта на статистически значимом уровне коррелирует прирост скоростно-силовых способностей, определяемых по показателям прыжка в длину ($r = 0,318$) и челночного бега ($r = -0,249$), а также прирост быстроты, проявляемой в беге на 60 м ($r = -0,250$) (табл. 5). Это свидетельствует о том, что высокой динамике интеллекта сопутствуют и высокие темпы прироста определенных двигательных способностей*. При этом следует отметить, что в отношении остальных двигательных способностей при отсутствии значимых корреляций наблюдается аналогичная направленность связей.

Таблица 5

Корреляционные связи прироста двигательных способностей с динамикой интеллекта школьников

Прирост двигательных проявлений	Динамика общего уровня интеллекта (IQ)
Кистевая динамометрия правой рукой	0,163
Кистевая динамометрия левой рукой	0,089
Становая динамометрия	0,118
Подтягивание на перекладине	0,071
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	0,152
Поднимание ног к перекладине	0,101
Метание гранаты	0,013
Прыжок в длину с места	0,318*
Челночный бег 3 по 10 м	- 0,249*
Бег на 30 м	- 0,192
Бег на 60 м	- 0,250*
Бег на 1000 м	- 0,079
Бег на 2000 м	- 0,099

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что двигательные и умственные способности у юношей по-разному соотносятся в процессе взросления. В частности, физически более развитые юноши в возрасте 15–16 лет имеют сравнительно низкий уровень интеллекта. В после-

* Отрицательная связь интеллекта с такими показателями, как челночный бег, бег на 30, 60, 1000 и 2000 м, свидетельствует о том, что высокому проявлению умственной способности чаще сопутствует меньшее время бега, т. е. лучший результат, и наоборот. Поэтому отрицательную корреляцию умственных способностей с обозначенными показателями тестов мы читаем как их положительную связь со скоростно-силовыми способностями, быстротой и выносливостью.

дующем в возрасте 16–17 лет эти юноши отличаются как более высокими темпами прироста двигательных способностей, так и более высокой динамикой интеллекта в сравнении с физически менее развитыми. В то же время при низком уровне физического развития у юношей, имеющих в 15–16 лет высокий уровень интеллекта, в дальнейшем на фоне снижения динамики интеллекта по-прежнему сохраняются сравнительно низкие уровни двигательных способностей при менее выраженных темпах их развития.

На основе полученных результатов в настоящем и ранее проведенном* нами исследованиях можно предположить, что развитие двигательных и умственных способностей является сопряженным на ранних этапах онтогенеза, когда, в частности, центральная нервная система характеризуется генерализованной, диффузной активностью, которая в последующем, подчиняясь всеобщему универсальному закону развития – закону системной дифференциации, обретает все более дифференцированные, локальные формы как на межсистемном, так и на внутрисистемном уровнях, при нарастании морфофункциональной специфичности разных зон и областей мозга.

В результате, как мы полагаем, к подростковому возрасту двигательная и умственная активность становятся в максимальной степени дифференцированными. При этом отмечается определенный антагонизм между этими системами, т. е. физически более развитые юноши имеют низкий уровень проявления интеллекта, а физически менее развитые – более высокий уровень проявления интеллекта.

В дальнейшем в возрасте 16–17 лет обнаруживается обратная тенденция, выражающаяся в том, что высокая динамика умственного развития сочетается с высокими темпами развития определенных двигательных способностей. Умственное развитие становится, как и на ранних этапах онтогенеза, сопряженным с двигательным. Обращает на себя внимание, что высокая динамика умственного развития сочетается с высокими темпами прироста именно скоростно-силовых способностей и быстроты. Отмеченное, вероятно, является закономерным следствием развития сложных систем (в частности, центральной нервной системы), когда системная дифференциация как базовая основа развития сопровождается дальнейшей системной интеграцией.

Полученные в исследовании результаты дают основания полагать, что наибольшая эффективность процесса обучения, направленного на двигательное и умственное развитие, может быть достигнута на основе раскрытия внутренних закономерностей целостного развития человека и соотношения отдельных сторон этого процесса. Приоритетным в данном вопросе является изучение того, как проявляются в соотношении двигательного и умственного развития наиболее универсальные принципы развития

* Результаты аналогичного исследования на студентах 17–19 лет показали наличие такой же тенденции – большая динамика интеллекта свойственна студентам физически более развитым и имеющим сравнительно большие темпы прироста двигательных способностей.

сложных систем – принцип системной дифференциации и принцип системной интеграции. Раскрытие этих закономерностей позволит изыскать резервные возможности для повышения эффективности образовательного процесса, направленного на развитие двигательной и умственной сфер личности через реализацию индивидуального и дифференцированного подходов.

Развивающие воздействия, направленные на двигательную и умственную сферы личности обучающегося, должны быть согласованными и организованы так, чтобы в максимальной степени содействовать развитию друг друга, используя положительный перенос развития одной функциональной системы на другую. При этом важно учитывать половые, возрастные и индивидуально-психологические особенности, в соответствии с которыми возможны значительные изменения в картине соотношения двигательных и умственных способностей.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Избранные труды по психологии. Т. 2. Развитие и воспитание личности [Текст] / Б. Г. Ананьев; под ред. Н. А. Логиновой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 549 с.
2. **Гублер, Е. В.** Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях [Текст] / Е. В. Гублер, А. А. Генкин. – Л., 1973. – 140 с.
3. **Наследов, А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст] / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
4. **Панов, В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст] / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. **Ревенко, Е. М.** Динамика умственных способностей студентов, различающихся исходным уровнем интеллекта и индивидуально-типологическими особенностями [Текст] / Е. М. Ревенко // Индивидуальные различия в развитии способностей человека: Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2008. – С. 79–86.
6. **Ревенко, Е. М.** Связь двигательных и умственных способностей у школьников, различающихся индивидуально-типологическими особенностями [Текст] / Е. М. Ревенко, И. В. Леденева, В. А. Сальников // Сибирский педагогический журнал. – № 9. – 2008. – С. 408–417.
7. **Сеченов, И. М.** Избранные произведения. Т. 1. Физиология и психология [Текст] / И. М. Сеченов. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – 772 с.
8. **Чуприкова, Н. И.** Умственное развитие: Принцип дифференциации [Текст] / Н. И. Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
9. **Ясюкова, Л. А.** Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST) [Текст]: Методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2002. – 80 с.

Н. П. Олесов

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЯКУТИИ

В работах отечественных исследователей (В. К. Бальсевич, Э. Н. Вайнер, П. А. Виноградов, В. И. Жолдак, С. С. Коровин, Л. И. Лубышева, А. В. Родионов, В. И. Столяров, С. Г. Сериков) подчеркивается необходимость реализации ценностей физической культуры в процессе укрепления и сбережения здоровья учащейся молодежи, совершенствования ее физического, психического и социального благополучия. Физическая работоспособность, высокий уровень двигательной активности, здоровьесориентированная направленность личности студентов, сформированные в процессе физического воспитания в условиях регионального технического вуза, выступают условиями и базисом профессиональной самореализации будущих инженерно-технических кадров Республики Саха (Якутия).

Российскими (В. В. Колбанов, Ю. П. Лисицин, В. П. Петленко, Е. В. Ткаченко и др.) и якутскими учеными (У. А. Винокурова, Л. В. Куйда, П. Г. Петрова, З. Н. Оегостурова) фиксируется неуклонное ухудшение здоровья учащейся молодежи РФ и РС(Я) в течение двух последних десятилетий, обусловленное и воздействием такого фактора, как стихийный, эпизодический характер работы по сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи и студентов. В современной теории и практике вузовского физического воспитания приоритет по-прежнему отдается формированию только лишь двигательных компонентов, физических качеств обучаемых [1, с. 9]. Вместе с тем, в ряду основных характеристик молодого специалиста, позволяющих судить о сформированности его личности как будущего профессионала, находятся и культура здоровья, мотивы и ценности здорового образа жизни, уровень здоровьесориентированной направленности личности.

Таким образом, от того, насколько эффективно удастся коллективу преподавателей кафедры физического воспитания в стенах регионального технического вуза сформировать и закрепить у студентов направленность на здоровьесохранение личности, сформировать двигательную культуру, потребность в ведении здорового образа жизни зависит в последующем образ жизни выпускника, состояние его здоровья, и, – как следствие, – его благополучие и конкурентоспособность на региональном рынке труда. [2, с. 72].

М. Р. Валетов, М. Я. Виленский, Д. Е. Глушко трактуют дефиницию «здоровьесориентированная направленность личности» как совокупность доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, значимых интересов, уста-

новок и отношений молодого человека, ориентирующая его на постоянное сознательное осуществление здоровьесберегающей и здоровьетворческой деятельности» [3, с. 24]. Здоровьеориентированная направленность личности студента тесно связана:

- с валеологической культурой, к которой исследователи (В. К. Бальсевич, В. С. Библер, Г. А. Праздников, М. Я. Виленский, Е. Г. Новолодская и др.) относят систему валеологических знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается отношение к развитию, сохранению и укреплению своего здоровья, здоровья окружающих людей и природной среды;

- со здоровьесохраняющим поведением, характеризуемым специалистами (Д. Е. Глушко, Т. Ф. Орехова, Е. В. Ткаченко) как поведение, при котором действия человека как структурные единицы, элементы его жизнедеятельности, обеспечивают сохранение, поддержание, укрепление и наращивание собственного здоровья и здоровья непосредственного окружения.

Превращение курса физической культуры в техническом вузе в школу формирования культуры здорового образа жизни, включая двигательную культуру, является предметом диссертационного исследования автора. Так, анализируя концептуальные положения ведущих российских и региональных специалистов, автор доказывает, что здоровьеориентированная направленность личности студента ЯГИТИ представляет собой не только систему общих суждений, знаний о здоровье и путях его укрепления, но является продуктом индивидуального опыта, особым механизмом саморазвития и самореализации личности. Построение занятий физической культурой с опорой на предшествующий и настоящий эмоциональный, эстетический, физический и нравственный опыт студента, с учетом спортивных интересов учащейся молодежи и этнокультурных традиций народа Саха выступает как эффективный механизм формирования здоровьеориентированной направленности личности будущего инженера.

На основе разработанной модели формирования здоровьеориентированной направленности личности будущих инженерно-технических специалистов в образовательном процессе регионального вуза (рисунок) спроектирована и внедрена комплексная целевая программа формирования двигательной активности будущих инженеров на весь период обучения в процессе освоения основных и элективных физкультурно-спортивных дисциплин.

Автор разделяет мнение М. Я. Виленского, С. С. Пономарчука, И. И. Портнягина, что в условиях высшего учебного заведения занятия по физическому воспитанию, при условии разработанности теоретических, технологических и методических аспектов данного процесса, обеспечивают студентов необходимым материалом для сознательного и целенаправленного принятия принципов здорового образа жизни, а преподаватель физического воспитания способен обеспечить спортивно-педагогическую под-

держку в выборе конкретного варианта занятий для сохранения здоровья, работоспособности и хорошего самочувствия [4, с. 8].

Формирование здоровьесориентированной направленности личности студентов ЯГИТИ представляет собой единую систему и складывается из чтения лекционного курса, проведения факультатива, семинарских, методических и практических занятий, самостоятельной работы, а также учебных практик, включающих освоение: – национальных и народных видов спорта и игр народов, населяющих Республику Саха (Якутия) – борьба «хапсагай», перетягивание палки, национальные прыжки; – осознание будущими специалистами ценности здоровья и двигательной активности через овладение двигательной культурой и конкретными методиками здоровьесбережения [4, с. 9]; – выбор индивидуальной траектории освоения модели здорового образа жизни; – учет индивидуальности каждого студента, его мотивов, интересов и потребностей в физическом совершенствовании и здоровьесбережении [5, с. 102].

К достоинствам внедрения национальных видов спорта и подвижных национальных игр в процесс физического воспитания в ЯГИТИ относятся: малый набор инвентаря и оборудования, высокая моторная плотность, эмоциональность, отсутствие жестких правил, наличие положительного опыта участия у студентов из сельских улусов РС(Я) (В. П. Кочнев, Д. Н. Платонов, И. И. Портнягин, В. С. Филин) [6, с. 75–76].

Посещение факультатива участниками экспериментальных групп по освоению одной из современных моделей здорового образа жизни в 2006/2008 учебных годах содействовало эффективному решению таких образовательных задач, как: – формирование способности к самовыражению, саморазвитию с использованием оздоровительных технологий и занятий спортом; – умение работать с текстовой и визуальной информацией о здоровьесоздоровительных программах и методиках; – формирование умений и навыков коллективной деятельности в соответствии с принципами ЗОЖ; – осознание значительных возможностей в плане укрепления своего здоровья за счет использования средств любительского спорта.



Модель формирования здоровьесориентированной направленности личности студента в образовательном процессе регионального технического вуза

В экспериментальных группах Якутского государственного инженерно-технического института в процессе физического воспитания студентов была достигнута интеграция различных форм учебной и внеучебной деятельности, физического воспитания и клубно – оздоровительной работы, спортивной тренировки, овладение практикоориентированными методиками

здоровьесбережения. Как показывает анализ результатов опытно- экспериментальной работы в 2006–2008 учебных гг. (таблица) ускорился процесс формирования здоровьесберегающей направленности личности занимающихся, так как занятия по самостоятельно избранному виду спорта положительно отражаются на овладении более сложными и специальными умениями и навыками, культурой движения (67%), потребности использовать привитые и закреплённые во время учебы навыки здоровьесбережения (67%) в процессе учебной и будущей профессиональной деятельности, достигается полное взаимопонимание и единство целей деятельности студентов и преподавателя (75%).

Общая динамика процесса формирования здоровьесберегающей направленности личности студентов

	Уровни развития направленности личности на ЗОЖ	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
На начало эксперимента	Оптимальный (высокий)	8	8
	Допустимый (средний)	24	22
	Недостаточный (низкий)	68	70
После пед. эксперимента	Оптимальный (высокий)	10	48
	Допустимый (средний)	32	43
	Недостаточный (низкий)	58	9

Библиографический список

1. **Бальсевич, В. К.** Интеллектуальный вектор физической культуры человека. [Текст] / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7. – С. 37–41.
2. **Шкурко, Н. С.** Эффективные методики формирования валеологической культуры учащихся: зарубежный и российский опыт [Текст] / Н. С. Шкурко, А. В. Сергеев. // Физическая культура и спорт: тенденции развития в условиях Азиатско-Тихоокеанского региона. – Якутск: ЯГУ, 2004. – С. 70–73.
3. **Глушко, Д. Е.** Залог величия человека – здоровье. [Текст] / Д. Е. Глушко, Н. С. Сивцева. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2001. – 63 с.
4. **Виленский, М. Я.** Социально-педагогические детерминанты формирования здорового образа жизни [Текст] / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 9–11.
5. **Лубышева, Л. И.** Физкультурное воспитание в аспекте развития инновационных процессов. [Текст] / Л. И. Лубышева. – М.: РГАФК, 1996. – 133 с.
6. **Портнягин, И. И.** Интеллектуальное развитие школьника-спортсмена. [Текст] / И. И. Портнягин. – М.: Академия, 1999. – 96 с.

РАЗДЕЛ XIII
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37.0

Р. Н. Шматков

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ
НА ОСНОВЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ**

Под *концепцией подготовки специалистов* в настоящей работе следует понимать единый, определяющий замысел, систему основополагающих принципов, которые обуславливают и определяют весь ход педагогической деятельности, включая планирование и постановку педагогических целей, а также выбор конкретных форм и методов их реализации в учебном процессе при подготовке специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов и информационных технологий.

Проблемная ситуация. Реформа отечественной правовой системы, ее стремительная перестройка, порождающая нестабильную правовую базу, приводят к тому, что студенты-правоведы и правоприменительные работники не успевают адаптироваться к многочисленным изменениям в области законодательства.

К числу основных причин указанного явления можно отнести:

– несовершенство существующей системы законодательства. Ввиду того, что разработка и принятие новых нормативно-правовых актов происходила в условиях социально-политической нестабильности в стране, когда новые общественные отношения находились в зачаточном состоянии, зачастую можно встретить пробелы в некоторых областях законодательства, а некоторые правовые нормы из разных отраслей права входят в коллизию друг с другом [1];

– инертность правового мышления населения нашей страны – народ еще не успел привыкнуть к коренному изменению законодательства во многих отраслях права и некоторые правовые нормы продолжает трактовать по-старому [2];

– низкий уровень качества подготовки специалистов высшего профессионального образования (в том числе – и в области юриспруденции). Данная проблема четко отражена в выступлении Президента РФ В. В. Путина на

7-м съезде Союза ректоров России: «...Несмотря на огромное число студентов, наши государственные организации и предприятия испытывают колоссальный дефицит профессионалов. Кроме того, частные российские компании все еще вынуждены импортировать квалифицированные кадры из-за границы.» [3];

– недостаточная информатизация и учебно-методическое обеспечение подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции, что во многом обусловлено значительным ростом темпа удвоения научной информации по тем направлениям науки, которые наиболее существенно влияют на развитие цивилизации в целом (по точным, естественным и техническим наукам удвоение научной информации происходит за 3,5 г. (в прошлом веке за 10 лет), а по информатике – за 18 месяцев [4]). К числу таких направлений относится и юриспруденция;

– не на должном уровне учитывается международный опыт в отношении формирования эффективного механизма реализации законодательства [5];

– имеют место «двойные стандарты» — представители властных структур разработали стандарты правоприменительной практики «для себя» и «для других», что в значительной степени подрывает авторитет власти и системы права в народе [6];

– демократические основы в нашей стране только возрождаются, и то не во всех сферах. Так, например, в последнее время неоднократно отмечались факты коррупции в правоохранительных органах [7]. Указанное обстоятельство порождает правовой нигилизм населения;

– просвещенность народа слаба в правовом отношении. Основная масса населения не отслеживает частые изменения в различных отраслях системы права, полагая, что это никак не отразится на их уровне благосостояния. Обращаются за консультацией к юристу только в крайнем случае, когда «допечет», что в значительной степени затрудняет юридическую помощь населению.

В то же время, наша страна взяла курс на демократизацию во всех сферах общественной жизни, в том числе – и в области юриспруденции, что подразумевает своей конечной целью быть причисленной к мировой элите правовых государств [2].

Для осуществления демократизации общества необходимо организовать просвещение народа в правовом аспекте, усовершенствовать систему права, и, главное – механизма реализации законодательства, устранив при этом «двойные стандарты» правоприменительной практики, усилить борьбу с коррупцией в правоохранительных органах, а все указанные меры невозможно осуществить без высоконравственных и хорошо подготовленных специалистов в области юриспруденции.

Таким образом, качество подготовки отечественных специалистов в области юриспруденции в настоящее время является проблемой государственной важности.

Возникает противоречие – с одной стороны нашей стране необходимо стремиться к демократизации всех сфер общественной жизни, и в то же время наблюдается низкий уровень качества подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции.

Разрешить указанное противоречие и помогут разработка и внедрение концепции качественной профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов с применением информационных технологий.

Ведущие идеи и методы. *Первая ключевая идея* состоит в том, что подготовка высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции должна начинаться еще на этапах начального и среднего образования, задолго до их поступления в высшие учебные заведения.

Для реализации указанной цели рекомендуется уже в начальных классах организовать уроки правоведения в доступной для детей форме. С этой целью необходимо разработать специальные учебно-методические комплексы по правоведению, адаптированные для понимания учащимися начальных классов. Указанные учебно-методические комплексы должны быть красочно иллюстрированы и содержать основные элементы теории государства и права, а также отечественного гражданского и уголовного права. Уже на этом этапе детям необходимо разъяснять, что гражданин любого государства обязан неукоснительно соблюдать законы этого государства; что если гражданин является законопослушным, то он пользуется всесторонней поддержкой и уважением со стороны государства и других его граждан, а если гражданин нарушает законы данного государства, его ожидают меры дисциплинарной и уголовной ответственности, а также и всестороннее неодобрение его поведения другими гражданами. Необходимо уже на этом этапе образования изменить стереотип современной молодежи, сформированный в последнее десятилетие средствами массовой информации, под действием которого современными героями среди мужской части населения представляются разного рода преступники и среди женской части населения – женщины легкого поведения. Уже с самого раннего детства необходимо разъяснять детям, с использованием основ права, что настоящими героями являются честные труженики, соблюдающие закон, что мальчики – это будущие отцы семейств, их кормильцы, защита и опора, а девочки – это будущие матери, хранительницы домашнего уюта, ответственные за поддержание нормального психологического климата в семье, и что, несмотря на то, что время вносит некоторые коррективы в современ-

ную жизнь, основные принципы семейной и общественной жизни остаются незыблемы. «Красной нитью» должна проводиться основная мысль о том, что только создав крепкую семью и организовав в ней с самого раннего возраста нравственное воспитание законопослушных граждан можно со временем создать правовое государство.

При этом следует организовать преподавание этого нового предмета таким образом, чтобы не перегружать учащихся избыточной информацией из области права, но в то же время, привить им интерес и осознание важности данного предмета для их последующей жизни.

В качестве основной методики преподавания на данном этапе можно предложить использование ролевых игр, в которых создаются проблемные ситуации, требующие для своего разрешения элементарных знаний в области права. К участию в этих играх необходимо привлекать всех учащихся в классе, распределив между ними соответствующие роли.

В целях закрепления полученных знаний целесообразно также проведение различных викторин и конкурсов (например, типа «Что? Где? Когда?»), в которых участвовали бы команды из параллельных классов, а в качестве болельщиков привлекались все остальные учащиеся начальных классов. В такие мероприятия вносило бы значительное оживление разрешение осуществлять при необходимости «помощь клуба» игрокам со стороны болельщиков.

На этапе среднего образования целесообразно проводить уже более углубленное изучение основ права, все же не перегружая чрезмерно ими учащихся, которые и так перегружены многочисленными факультативными курсами и дополнительными учебными программами.

Чрезвычайно важно здесь с самого начала заинтересовать школьников и обеспечить их активное включение в процесс самостоятельной работы по освоению и применению на практике основ права. Для этого можно применять следующие оправдавшие себя на практике педагогические методы и приемы [8]:

1) теоретические положения права иллюстрируются событиями современности, примерами из практики будущего специалиста, гражданина страны;

2) привлекаются примеры из мира современной техники;

3) используются – зачастую неожиданным образом – образы из художественной литературы, кино, эстрады, общественной и политической жизни;

4) для этой же цели используются сказочные и мифические сюжеты и персонажи;

5) обостряют интерес к предмету фантастические и гипотетические опыты, когда предлагается проследить последствия изменения того или иного известного закона или иного нормативного акта;

6) используются кажущиеся нелепости, яркие и нестандартные сочетания предметов и объектов, элементы юмора;

7) разбираются распространенные заблуждения, основанные на неверных интуитивных соображениях из области права;

8) делаются неожиданные сопоставления фактов, рассматриваются любопытные связи различных областей права;

9) рассматриваются вопросы любопытного применения правоведения в обиходной жизни;

10) используются юридические головоломки, занимательные постановки задач;

11) указываются примеры использования права в совершенно неожиданных областях, таких как кино, эстрада, цирк и пр., привлекаются примеры из области спорта;

12) делаются экскурсии в область истории права.

Совместно с указанными педагогическими методами и приемами обучения основам права в целях достижения высоких показателей качества учебного процесса на данном этапе особое внимание следует уделять мерам по активизации внеаудиторной самостоятельной научно-поисковой деятельности учащихся, повышению их общей правовой культуры. С этой целью целесообразно проведение конференций, олимпиад и других подобных мероприятий.

Кроме этого, большие возможности в данном направлении предоставляет применение в педагогической деятельности интерактивных методов обучения, к числу которых современная педагогическая наука относит создание проблемно-поисковых ситуаций, дискуссии, задания с практической направленностью, метод мозгового штурма. Как показывает практика, данные методы являются эффективными формами обучения и обеспечивают достижение высокого уровня усвоения учебного материала и качества знаний учащихся.

На данном этапе преподавания, как на предыдущем, можно порекомендовать в качестве основной методики преподавания ролевые игры, к участию в которых необходимо привлекать всех учащихся в классе, распределив между ними соответствующие роли, а также некоторых родителей, представителей педагогического коллектива и дирекции учебного заведения.

Примером такой ролевой игры может служить игра «Встать! Суд идет!», смысл которой состоит в том, что ее участники изображают реальный судебный процесс со всеми процессуальными сторонами, рассматривающий гражданские или уголовные дела. В этом случае родителей и представителей педагогического коллектива можно привлекать в качестве экспертов, а также присяжных, если указанный судебный процесс предполагает их участие. Указанная ролевая игра будет плодотворной, если некоторые предста-

вители от родителей учащихся, принимающих в ней участие, будут иметь юридическое образование и опыт работы в области юриспруденции.

Таким образом, обучение основам права на этапах начального и среднего образования задолго до поступления в высшие учебные заведения позволит будущим специалистам высшего профессионального образования в области юриспруденции пройти хорошую довузовскую подготовку в данной области. Кроме этого, указанная мера будет носить плодотворную воспитательную функцию и являться хорошей профилактикой, предотвращающей совершение противоправных действий учащимися в будущем. Она позволит изменить стереотип мышления современной молодежи, романтизирующий преступность.

Вторая ключевая идея в целях подготовки высококонкретных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции предполагает организацию эффективного воспитательного процесса, предназначенного для формирования и развития у обучаемых прочных моральных и нравственных устоев.

Как показывает на всем своем протяжении история, высококвалифицированные и безнравственные специалисты в области юриспруденции представляют серьезную угрозу для общества и для человечества в целом. Одним из недавних примеров таких «специалистов» являются юристы фашистской Германии и ее союзников, освобожденные от «химеры совести».

Таким образом, формирование и развитие у будущих специалистов в области юриспруденции прочных моральных и нравственных устоев на всех этапах подготовки является задачей чрезвычайной важности. Это позволит будущим юристам в своей профессиональной деятельности каждый поступок соотносить с голосом своей совести (то есть «совместной вести»), этим «Гласом Божиим», говорящим в человеке, что поможет им избежать многих опрометчивых решений, способных коренным образом повлиять на людские судьбы.

Указанный воспитательный процесс должен быть организован как самими преподавателями в процессе преподавания, так и кураторами учебных групп в результате проведения кураторской работы с учащимися. Он должен основываться на опыте преемственности поколений с учетом вековых традиций нашей многонациональной Родины.

Третья ключевая идея предполагает при подготовке высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции широко применять математические методы.

Основным математическим методом, который планируется использовать при подготовке будущих юристов, является метод математико-логического анализа доказательств и различные его модификации [8]. Указанный метод позволяет формализовать процесс квалификации правонарушений и при определении наличия или отсутствия состава преступления (то есть опреде-

ление того, является или нет то или иное деяние преступлением) руководствоваться строгими понятиями и методами математической логики.

Применение математических методов при подготовке специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции является эффективной педагогической методикой по следующим причинам.

1) Математика и юриспруденция имеют общие корни. Обе эти науки возникли в недрах античной философии. По этой причине математика и юриспруденция имеют много общих элементов.

2) Романо-германская правовая семья, к которой относится система права Российской Федерации, основывается на принципах и нормах римского права, которые, в свою очередь, действуют по законам формальной логики – области современной математики.

3) Применение математических методов при подготовке специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции позволит существенно дисциплинировать мышление будущих юристов, что обеспечит им в дальнейшем возможность своевременно принимать правильные решения в условиях постоянно меняющейся системы российского законодательства.

Четвертой ключевой идеей является использование новейших информационных технологий при подготовке высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции.

При этом предполагается применение средств компьютерной визуализации (в форме компьютерных презентаций), электронных учебников и учебных пособий по различным отраслям права, а также новейших интернет-технологий, позволяющих получать своевременную справочную информацию по правовым вопросам.

Актуальность применения информационных технологий при подготовке высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции обусловлена тем обстоятельством, что интенсивное развитие информационного общества влечет за собой процессы становления новой образовательной политики, формирования ее новых целей, направленных не столько на получение конкретных знаний в различных областях, сколько на обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности. Объединение педагогических и информационных технологий при подготовке будущих юристов, появление компьютерных мультимедийных систем и интерактивных компьютерных программ, развитие телекоммуникационных сетей дают возможность построения качественно новой информационно-образовательной среды как основы для развития и совершенствования системы подготовки высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции.

Пятая ключевая идея состоит в том, что подготовка высококвалифицированных специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов должна осуществляться в условиях проблемно-модульной образовательной технологии [9].

Понимание проблемно-модульного обучения толкуется как процедура отбора и ограничения круга наиболее важных проблемных вопросов в изучаемом предмете, без нарушения последовательности и систематичности изложения содержания. Учебный курс делится на модули. Модуль представляет собой логически завершённую часть учебного материала, которая заканчивается контрольной акцией. Из учебной программы выбирается ряд узловых, актуальных вопросов и тем, представляющих собой целостный проблемный узел (модуль) в данном предмете изучения. Обычно модуль – это раздел учебной программы.

Главная специфическая функция проблемно-модульного обучения заключается в развитии творческих возможностей студентов. Такое развитие включает в себя:

- выработку навыков творческого усвоения знаний;
- формирование навыков творческого применения умений самостоятельно решать профессиональные, организаторские, научные и другие проблемы;
- накопление опыта творческой деятельности;
- формирование мотивов учения, интереса к профессии, познавательных потребностей.

Таким образом, проблемно-модульное обучение представляет собой тип развивающегося обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность студентов с усвоением ими готовых выводов науки.

Решение проблем в модульном курсе обучения носит глобальный характер, захватывая, как правило, время не только аудиторных (на лекциях, практических и семинарских занятиях), но и внеаудиторных самостоятельных занятий студентов.

Проблемно-модульное обучение связывается и с внесением в учебный процесс дискуссионного материала в самом предмете обучения, указанием на имеющиеся расхождения во взглядах, аргументацией разных позиций и попыток выяснения, какая из них является правильной и почему.

Модульный курс преподавания предполагает естественную связь теории и практики. Поэтому в качестве проблемных вопросов предлагаются противоречия в социально-экономическом и политическом развитии современного общества.

Проблемным считается такой анализ темы, когда последняя берётся в завершающем виде и рассматривается в строгой последовательности: выяснение условий противоречий, социально-экономических условий, породив-

ших проблему ее рассмотрения и исторический процесс ее разрешения. Поэтому проблемно-модульное обучение, понимается и как определенный вид технологии изложения учебного материала. Это особая методика преподавания учебных предметов, связанная с выяснением противоречия в объекте, субъекте и процессе взаимодействия объекта и субъекта в познавательном процессе. Система проблемно-модульного обучения является методикой выявления противоречий, их раскрытия и разрешения, что приближает студента к ситуации самостоятельного открытия и переоткрытия знания, вооружает его средствами «добывания» нового знания. Достигается это за счет того, что в модульном курсе формируются лишь предпосылочные идеи, тезисы и определения по той или иной проблеме, изучаемой дисциплине: право анализировать проблему и аргументировать способы ее решения предоставляется самому обучаемому. Реализовать это студент должен путем краткого письменного изложения ответов на проблемные вопросы. Анализируя проблему, он самостоятельно отбирает и оценивает информационные материалы, излагает собственные суждения и выводы и тем самым проявляет себя соавтором идеи, данного личного открытия. В этом движении ему помогают установочные групповые и индивидуальные консультации-беседы, работа в профессиональных коллективах и группах.

Таким образом, проблемное обучение в системе модульного курса включает в себя пять основных этапов:

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) усмотрение, конструирование и формулировку проблемы;
- 3) «принятие», анализ и воспроизведение проблемы, определение круга недостающих знаний и путей их приобретения, выдвижение гипотез;
- 4) доказательство или опровержение гипотез и формулировку решений проблемы на основе воспроизведения имеющихся и вновь «добытых» знаний;
- 5) выбор и окончательную формулировку решения проблемы, всестороннюю оценку этого решения, включение усвоенной при решении проблемы информации в прежний опыт.

Важнейшим средством осуществления проблемного изложения в условиях проблемно-модульной образовательной технологии является раскрытие единства теории и практики. В данном случае проблемность необходимо рассматривать как средство применения теоретических знаний к практике, реальной жизни, учитывая, что она гораздо сложнее, противоречивей и изменчивей.

Шестая ключевая идея предполагает индивидуализацию и дифференциацию подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов. При этом наше понимание индивидуализации и дифференциации на уровне предмета обучения ориентировано на дидактико-методический аспект, представляющий

собой «... создание оптимальной системы по обеспечению решения конкретной проблемы учебно-воспитательного процесса и развития личности» [10].

Индивидуализация подготовки будущих юристов на основе математических методов предполагает подготовку каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей, что позволит наиболее эффективно подготовить его по указанной методике как высоконравственного и квалифицированного специалиста в данной области. Индивидуальные особенности студентов могут быть выяснены в результате проведения соответствующих опросов и анкетирования обучаемых.

Дифференциация подготовки специалистов-правоведов на основе математических методов предполагает организацию трех уровней сложности подготовки по указанной методике.

Первый уровень – самый сложный, предполагает наличие фундаментальных знаний по основам права и предназначен для наиболее успевающих студентов-правоведов.

Второй уровень – средней сложности. Он предполагает наличие небольших пробелов в области знаний по основам права и предназначен для подготовки студентов-правоведов со средним уровнем успеваемости.

Третий уровень – менее сложный, предполагающий наличие существенных пробелов в области знаний по основам права. Он предназначен для подготовки студентов-правоведов, уровень успеваемости которых ниже среднего.

Седьмая ключевая идея подразумевает реализацию эффективного управления подготовкой специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов в условиях проблемно-модульной образовательной технологии.

Реализация эффективного управления подготовкой будущих юристов на основе математических методов является чрезвычайно актуальной задачей, поскольку в настоящее время особо важное значение имеет положение теории о целевом аспекте управления по результатам. В некоторых работах [12] подчеркивается, что все образовательные системы должны выстраиваться под конкретную цель. Это очень важно, поскольку в данный момент в образовательной практике не существует жестких ограничений и регламентации способов и средств достижения целей, выдвинутых перед образовательным учреждением внешними по отношению к нему системами. А ввиду того, что каждый компонент (подструктура), входящий в образовательную систему, чаще всего сам состоит из отдельных элементов, при осуществлении целевого управления стоит задача подбора таких способов и средств, которые с наибольшей эффективностью обеспечили бы достижение поставленных внешних целей, не умаляя присущих им частных.

Психологический портрет выпускника. Для нас ведущей целью подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов с применением информационных технологий остается идущий из глубины веков идеал всесторонне развитой личности. В этой идеальной модели человека все совершенно.

Однако мы понимаем, что условия для формирования реального человека, соответствующего такой модели, в настоящее время отсутствуют.

Мы смотрим на нашего будущего выпускника прежде всего как на целостную личность с его духовностью, универсальностью, творческим началом. В нем несомненно должны быть соединены интеллект с чувством, знание с верой, умение логически мыслить со способностью понимать прекрасное.

Вместе с тем, его интеллектуальное, духовное богатство, высокие профессиональные качества должны органически сочетаться с высоким уровнем нравственного развития, а внутренняя свобода давать право поступать и говорить так, как он считает нужным, неся при этом нравственную, ни с кем не разделенную ответственность, все свои поступки согласовывая со своей совестью. В этом мы видим проявление в будущих юристах, подготовленных по указанной методике, развитого чувства собственного достоинства.

Таким нам представляется в своих определяющих чертах специалист высшего профессионального образования в области юриспруденции, подготовленный на основе рассмотренной выше педагогической концепции.

Учитывая все сказанное выше, можно сделать обоснованный вывод о том, что реализация данной концепции подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов с применением информационных технологий позволит в кратчайшие сроки осуществить подготовку высоконравственных и высококвалифицированных специалистов в области юриспруденции, что поможет нашей стране в недалеком будущем быть причисленной к мировой элите правовых государств.

Библиографический список

1. **Рахмилович, В. А.** О достижениях и просчетах нового Гражданского кодекса Российской Федерации [Текст] / В. А. Рахмилович // Государство и право. – 1996. – № 4. – 117 с.
2. **Курс уголовного права.** Том 1. Общая часть. Учение о преступлении / Под ред. д.ю.н., проф. Н. Ф. Кузнецовой, к.ю.н., доц. И. М. Тяжковой. – М.: ИКД Зерцало-М, 2002.
3. **Путин, В. В.** Выступление на съезде Союза ректоров России. – М.: Кремль. – 2002. – 6 декабря.
4. **Жафяров, А. Ж.** Интеграция науки и образования в Новосибирском государственном педагогическом университете [Текст] / А. Ж. Жафяров // Сиб. пед. журн. – 2006. – № 1. – С. 7–19.

5. **Аликперов, Х. Д.** УК РФ и некоторые проблемы освобождения от уголовной ответственности [Текст] / Х. Д. Аликперов, К. Ш. Курбанова. // Государство и право. – 2000. – № 1. – 57 с.
6. **Петрухин, И.** Гуманность или трезвый расчет? [Текст] / И. Петрухин // Российская юстиция. – 1999. – № 9. – 25 с.
7. **Яни, П.** Специальный случай освобождения от уголовной ответственности за налоговые преступления [Текст] / П. Яни // Российская юстиция. – 2000. – № 1. – 45 с.
8. **Шматков, Р. Н.** Совершенствование методики подготовки специалистов в области юриспруденции с использованием метода МЛАД [Текст] / Р. Н. Шматков // Проблемы модернизации высшего гуманитарного образования в трансформирующемся обществе: Материалы V-й региональной научно-методической конференции. – Новосибирск: НГИ, 2005. – С. 227–239.
9. **Соколкин, Е. А.** Модульная образовательная технология в преподавании гуманитарных наук. [Текст] / Е. А. Соколкин. – Новосибирск: НГИ, 1999. – 170 с.
10. **Жафяров, А. Ж.** Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике (анализ отечественного опыта). [Текст] / А. Ж. Жафяров, Е. С. Никитина, М. Е. Федотова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – 16 с.
11. **Березина, Т. И.** Управление качеством образования в лицее: монография. [Текст] / Т. И. Березина, Г. А. Коротько. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 186 с.

УДК 32

Г. Н. Швецова

О ПРОБЛЕМАХ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В последние годы проблема школьного учебника оказалась в центре внимания многих специалистов в области педагогики, психологии, методики, разных предметных дисциплин. Достаточно рассмотреть некоторые из многочисленных определений школьного учебника, представленных в работах разных авторов, чтобы убедиться – ясность и единство мнений в данном вопросе отсутствуют. Например:

учебник – это книга, содержащая в себе научное, последовательное, доступное для учащихся изложение содержания учебного предмета, соответствующее программе и требованиям дидактики (Каиров, 1948);

учебник – форма фиксации содержания, проекция целостной деятельности обучения, в которой запрограммирована деятельность учителя и учащихся (Краевский, 1976);

учебник – массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей (Зуев, 1987);

учебник – комплексная информационная модель, отображающая четыре элемента педагогической системы – цели обучения, содержание обучения, дидактические процессы, определенные организационные формы обучения, – и позволяющая воспроизвести их на практике (Беспалько, 1988).

учебник – средство усвоения содержания образования (Лернер, 1992);

учебник – проектируемая цель обучения (Товпинец, 1992);

учебник – развернутая во времени и пространстве содержательная программа деятельности обучения, построенная как последовательное приближение к реализации целей учебного предмета с помощью дидактических средств управления познавательной деятельностью учащихся и организацией процесса усвоения (Журавлев, 1992) и т. д.

В настоящее время ситуация с обеспечением образовательных учреждений и учащихся учебной литературой достаточно сложная, так как с 1997 г. прекращено государственное обеспечение школ необходимыми учебниками. В результате – повсеместное стремительное старение школьных библиотек, недоступность современных учебников нового поколения для значительной части учеников, в первую очередь из малообеспеченных и многодетных семей. Согласно ст. 32 «Закона об образовании» выбор учебников относится к компетенции и ответственности образовательного учреждения и педагогов. Но они могут выбрать не любой понравившийся им учебник, а только тот, который находится в Федеральном перечне учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе. В настоящее время школы сами выбирают учебные программы. Бывает, что только по одному предмету классу нужно два-три учебника. Естественно, когда встает вопрос их приобретения, управление образования в первую очередь закупает наиболее востребованные, которые пригодятся и другим классам на следующий год. В городских школах есть хорошая практика, когда классы, обучающиеся по узким программам, делятся учебниками или сдают их в аренду другим школам. Это менее дорогой выход из ситуации, нежели покупка новых учебников. Кстати, заметила, что к учебникам, приобретенным родителями, ребята относятся бережно, в результате чего те остаются в хорошем состоянии и могут еще долго служить.

Другая причина, вызывающая недовольства – язык изложения материала. Взрослый человек при составлении учебников изъясняется на взрослом языке, а вернуться назад в детство и заговорить на языке детей автор уже не может, он не может объяснить какой-то школьный предмет понятным детям языком». Если в начальной школе существуют учебники, которые

составляют в определенном психологическом пространстве, то есть предназначенные для детей именно младших классов, то в средней школе пользуются любимыми комплектами учебников, многие из которых не составляются в таком пространстве. Из-за этого в средних школах дети сталкиваются в учебниках с терминологией непонятной им. В этом плане наиболее успешными являются учебники, написанные учителями или другими людьми, которые работают с детьми в образовательной сфере. Но, к сожалению, во многих педагогических вузах студентов не учат «ни составлять учебники, ни даже писать школьные программы».

Известно, что бесполезно пытаться решить частную проблему, не решив общую. Эта мысль в полной мере применима к проблеме школьного учебника, являющейся частной по отношению к проблеме педагога. Общая проблема, частью которой является проблема качества учебников, – это проблема психолого-педагогической подготовки преподавателей. Она весьма разносторонняя. Поэтому возникает вопрос, «с какого конца» к ней лучше всего подступить. Изложим нашу точку зрения.

В учебнике фиксируется некоторое обязательное для всех учащихся учебное содержание, темп усвоения которого, его количество и уровень сложности относительно разных учащихся регулируются учителем. Иными словами, именно учитель определяет, когда и как будет использован учебник. На долю учащихся отводится обязанность в строгом соответствии с полученными указаниями отработать нужный раздел учебника (например, решить определенное количество задач, прочитать дома два параграфа и пересказать их на уроке и т. п.).

При подготовке учителя никто не развивает его способность к преподаванию, не учитывается его желание (или нежелание) заниматься педагогическим ремеслом, умение или неумение объяснять – все эти понятия в расчет, имеющих значение критериев не входят... Нет системы проверки на профессиональную пригодность и нет сколько-нибудь заметного желания такую систему создавать.

В последние годы много пишут о «высоких технологиях образования», «наукоемких технологиях образования», «технологиях дистанционного обучения» и т. п. Поскольку термин технология пришел из материального производства, разумно обратиться к одной из важнейших особенностей технологии. А именно, хорошо известно, что неотъемлемым компонентом технологической документации в материальном производстве является указание на используемые материалы. Достаточно ясно, что сколь бы совершенными ни были технологические процессы и машины, из некондиционного материала изготовить высококачественное изделие невозможно. Этот тезис целесообразно распространить на образование.

Основными материалами в учебном процессе являются учебные тексты. Анализ школьных учебников показывает, что они не свободны от содер-

жательных ошибок, противоречий и пробелов, в силу чего пораженный ими материал оказывается недоступным для понимания учащихся. Было бы понятно, если бы дефекты содержались в новейших, неустановившихся знаниях. Но в том-то и дело, что они присущи и давно сложившимся фундаментальным знаниям. Многие ошибки чрезвычайно живучи – сохраняются десятилетиями, а подчас и дольше.

Очевидно, что никакие, даже самые изощренные компьютерные технологии обучения, равно как и высочайшее педагогическое мастерство преподавателей, не способны компенсировать ущерб, наносимый ошибками в учебных текстах. Ущерб этот состоит не только (а, возможно, и не столько) в том, что учащиеся неправильно усваивают конкретный материал, но и в том, что затруднено формирование в их сознании важнейших качеств личности – способности и стремления к научному пониманию. Дело в том, что эти качества могут сложиться лишь в процессе многократного достижения понимания изучаемого материала.

Одним из центральных компонентов системно-методического обеспечения процесса обучения, в т. ч. организации самостоятельной работы, является учебник. Учебники и учебные пособия были и остаются основными средствами трансляции знаний, стереотипных умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочной деятельности. Поэтому от качества учебников в значительной мере зависит качество образования

С нашей точки зрения главная причина этого определяется слабой психолого-педагогической подготовкой авторов, рецензентов, научных и технических редакторов. Те достижения в теории учебника и учебного текста, которые накоплены за многие годы, оказываются невостребованными. Иными словами, обсуждение проблемы учебника и написание учебников существуют самостоятельно, и теоретическая деятельность не оказывает практического влияния на деятельность создания учебников.

Если эту практику не изменить, нет оснований ожидать, что качество учебников повысится. Как показывает многолетний опыт, самопроизвольно теория учебника и практика написания учебников не соединяются. Для того чтобы это произошло, необходимы организующие меры Министерства образования.

Кроме того, при составлении учебника очень важна его систематизированность. «Учебник является единственной книгой, которая несет в себе систематизированную информацию. Готовить учебники – это самый сложный труд

Основной проблемой инновационной практики образования является разработка учебников нового типа, работа по которым должна обеспечить овладение детьми творческими способностями с ориентацией на формирование этнического самосознания в контексте общероссийского гражданского сознания.

По-видимому, недостаточная разработанность критериев современной учебной книги привела к формированию определенных стереотипных представлений относительно формы, структуры и содержания школьного учебника, мешающих разработке и внедрению учебников нового поколения в практику школьного обучения. Подобного рода стереотипы оказывают влияние и на авторов, пишущих учебники, и на экспертов, в обязанности которых входит идентификация и оценка учебных книг с точки зрения их соответствия научному представлению о школьном учебнике, и на учителей, на которых ложится ответственная задача выбрать для своих учеников «самый хороший учебник», и на родителей, испытывающих беспокойство за своих детей при появлении в классе «непривычного» учебника. Перечислим основные из этих стереотипных представлений.

Узкая предметная направленность учебника. Предполагается, что его содержание и структура задаются логическими связями научного знания в соответствующей предметной области. Соответственно содержательное пространство учебника, как правило, ограничивается заданными образцами научного знания с четкими описаниями фактов, определениями понятий, формулировками выводов в рамках данной предметной области.

В учебнике представлен некоторый обязательный к исполнению состав действий, задан ракурс рассмотрения поставленной учебной проблемы. «Существенный недочет большинства учебников, – пишет И. Д. Зверев, – в том, что в них обращено преимущественное или исключительное внимание на усвоение предметного содержания курса без учета необходимости формирования средств, инструментов усвоения и достижения творческого уровня усвоения» (Зверев, 1991, с. 21). Таким образом, учебные знания, представленные в учебнике, рассматриваются как проекция научного знания, адаптированного с учетом возможностей его усвоения школьниками разного возраста.

Учебники не предназначены для организации индивидуальной работы, поскольку эта функция делегирована учителю. При этом, как правило, доминирует предположение о том, что учитель может выполнять все функции обучения, в том числе функцию его индивидуализации. Более того, в тех случаях, когда нужен учет индивидуальных различий учащихся, учитель должен заменить учебник. И. Унт, отмечая данный факт, указывает, что в этом случае учителю самому приходится составлять индивидуальные задания, рабочие инструкции и прочий дидактический материал для индивидуализированной работы с учащимися.

Анализ теоретических разработок в области школьного учебника, а также действующих и пробных учебников позволил Г. М. Донскому сделать вывод о том, что формируется новый тип учебника, характерными особенностями которого являются:

- наличие специальных приемов, возбуждающих интерес и усиливающих мотивацию учения;
- наличие дифференцирования материала;
- увеличение удельного веса самостоятельной работы с широким использованием проблемности и опыта творческой деятельности;
- включение специальных приемов, обучающих работе с учебным материалом (в том числе текстом);
- повышение воспитательной роли учебника;
- более широкий спектр методических средств, содержащих основу для различных вариантов урока;
- переход к более сложным формам конструирования учебников и соответствующее им улучшение качества оформления и полиграфического исполнения (Донской, 1985).

Обеспечить школьнику развитие, при котором он осознает себя и членом этноса, и носителем национальной культуры, и членом многонациональной общности, россиянином, и членом мирового сообщества, гражданином мира призваны, наряду с другими образовательными учреждениями, *национальные школы*.

Они также нуждаются в современных учебниках, учитывающих региональные психологические особенности школьников, связанные с региональными ценностями. Выготский заметил: «Если взять, к примеру, мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность (точнее, изображение людей. – Авт.)...станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран».

Малоисследованными пока являются особенности психики различных народов, которые необходимо учитывать в плане этнической вариативности содержания и методов образования. Особую, практически совсем не изученную проблему представляют собой не этнические, а региональные психологические особенности школьников, связанные с региональными ценностями.

Положительная тенденция в области национального учебного книгоиздания наметилась после 2000 г.: ежегодно издавалось по 8–12 наименований. Сегодня и этот объем не удовлетворяет возросших потребностей образовательных учреждений.

Комплексный анализ имеющейся учебной литературы позволил выявить необеспеченные учебниками и наиболее нуждающиеся в обновлении учебные дисциплины. Для обеспечения учебно-воспитательного процесса учебной и методической литературой нового поколения Министерством образования разработан перспективный план издания. Подготовлено к изданию

свыше 40 наименований рукописей учебников и учебно-методических пособий для детей и педагогов, в том числе 11 учебников межрегионального характера, которые необходимы не только для республики, но и для других регионов Российской Федерации, где компактно проживает марийская диаспора. Только в Республике Башкортостан функционируют более 200 марийских школ.

На учебное книгоиздание в 2008 г. из средств республиканского бюджета по отрасли «Образование» выделено 6,0 млн. руб., в 2007 г. на эти цели было предусмотрено 1,5 млн. руб. Вся учебная литература для национальных образовательных учреждений издается исключительно за счет бюджета: попытки привлечения спонсорских и родительских средств не увенчались успехом.

К началу нового учебного года учащиеся 5-х, 6-х, и 7-х классов образовательных учреждений республики получили учебник «Марийская литература». «Марийский язык» для учащихся 3-х классов, методическое руководство к учебнику «Марийский язык» в 4 классе. Остальные рукописи находятся в процессе производства и будут изданы до конца 2008 г.

В целях размещения заказа на издание учебников и учебно-методической литературы для детей и педагогов во исполнение ФЗ № 94 от 21.07.2005 г. «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд» проводится открытый конкурс среди издателей на право издания рукописей книг. Оценка издания ведется по ряду критериев, и в первую очередь обращается внимание на опыт работы издательства на рынке издания учебной литературы, на соответствие выпускаемых им учебников требованиям, предъявляемым к учебным изданиям. Серьезное внимание уделяется соблюдению санитарно-гигиенических норм, на уровень полиграфического и технического исполнения, экономичность изданий, наличию высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих литературным марийским языком, т. к. большая часть учебной литературы издается на марийском языке.

Развивающие учебники также рассчитаны на русскоязычную школу. Регионы по своему решают проблему внедрения развивающих технологий в этой ситуации. Так в республике Татарстан осуществляется перевод содержания учебников (программы «Перспективная начальная школа», «Гармония») на татарский язык. В Марий Эл внедрение развивающих комплектов в национальной школе в основном осуществляется интегрированным способом на межпредметном и тематическом уровнях. В основном используется два варианта: тема в течение учебного дня рассматривается на уроках по нескольким предметам (русский язык, чтение, естествознание).

При тематической интеграции например, тема «Вода» изучается на естествознании со стороны сущности понятия, на химии – со стороны состава и свойств, на уроке русского языка – со стороны словообразования. Такое

«погружение» позволяет оптимизировать объем учебного времени, а высвобожденные часы позволят реализовать задачи учебного плана по удовлетворению этнокультурных и языковых потребностей учащихся.

Учитель национальной школы испытывает трудности при внедрении развивающих программ по следующим причинам.

– Программы дошкольной подготовки содержат компоненты школьного образования (предметные задачи), но не формируют личностную готовность и общеучебные умения ребенка (слушать, говорить, сопоставлять, делать выводы и др).

– В применяемых традиционных программах отсутствует содержательно-целевая линия преемственности между ступенями образования.

– Низкий уровень подготовки детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, а также дошкольников проживающих в сельской местности (а их доля достаточно высока).

– Поступление в школу детей, не владеющих (слабо владеющих) русским языком;

– Отсутствие у педагога компетенций применения технологий развивающего обучения

Применяемые учебники для обучения родному языку также не соответствуют требованиям развивающего обучения. Уровень содержания отстает от требований современного стандарта (терминология, отсутствие отдельных тем учебного плана).

При разработке учебников нового поколения Центру национальных проблем образования Федерального института развития образования желательно предоставить авторским коллективам анализ предложений регионов с вычленением общих проблем и единых предложений по улучшению содержания учебников распределения часов в Базисном учебном плане.

На наш взгляд, разработка полифункциональных учебников нового поколения возможна в рамках психодидактического подхода, согласно которому форма, содержание и конструкция учебника должны соответствовать психическим закономерностям учебной деятельности (учитывать механизмы интеллектуального развития, своеобразие внешней и внутренней мотивации учения, индивидуальные познавательные склонности учащихся и своеобразие их способностей, проявления личностного роста и т. д.). Современный школьный учебник в качестве учебной книги – это полифункциональная психодидактическая система. Иными словами, учебник нового поколения, будучи полифункциональным, в то же время должен быть адресован каждому ученику и решать задачи его психического развития.

Таким образом, учебная книга, претендующая стать учебной, то есть осуществлять определенные образовательно-воспитательные функции, должна планироваться и конструироваться с учетом психолого-педагогических аспектов учения, быть ориентированной не на заучивание понятий,

она должна формировать мотивы учения, самостоятельность, ответственное и творческое отношение к учению. Это требует принципиально нового подхода к конструированию структуры учебника с учетом психологических закономерностей формирования мышления и личности...».

Библиографический список

1. **Артеменко, О. И.** Полиэтничность в России: государственная образовательная и языковая политика [Текст] / О. И. Артеменко / Вестник образования: тематическое приложение. – 2008 г. – № 2, – С. 4–80.
2. **Маркушевич, А. И.** Размышления о судьбах учебника [Текст] / А. И. Маркушевич / Сборник «Проблемы школьного учебника». – М.: Просвещение, 1974. – С. 9–18.
3. **Проблемы** школьного учебника: Сб.ст. / Редкол. Ю. К. Бабанский и др. – М. Просвещение, – 1974.

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

Абрамова Ирина Владимировна – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники Пермского государственного педагогического университета, irina-and-denis@yandex.ru, Соликамск

Абуталимова Аида Абдулмуслимовна – соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы Дагестанского государственного педагогического университета, indira1971@mail.ru, Дагестан

Алаева Наталья Серафимовна – преподаватель Института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, alns@ngs.ru, Новосибирск

Аминов Тахир Мажитович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Tamerlan80@mail.ru, Уфа

Аргунова Тамара Прокопьевна – руководитель Центра психолого-педагогической, медико-социальной помощи (сопровождение) Мегино-Кангаласского района, аспирант заочного отделения Якутского государственного университета республики Саха (Якутия), eargunova@mail.ru, Якутск

Баучиева Роза Кемаловна – аспирант кафедры математики и методики ее преподавания Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, gosa_bauchieva@mail.ru, Карачаево-Черкесия

Белкин Антон Игоревич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Самарского государственного педагогического университета, rotati@mail.ru, Самара.

Буфетов Дмитрий Владимирович – аспирант Института специальной педагогики и психологии, d.bufetov@mail.ru, Санкт-Петербург

Везиров Тимур Гаджиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики ее преподавания Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, timur.60@mail.ru, Карачаево-Черкесия

Гарипова Айгуль Альбертовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и физической культуры Института психологии и социально-культурной работы Восточной экономико-юридической гуманитарной академии (Академия ВЭГУ), garipova@list.ru, Уфа

Гладкова Ольга Сергеевна – аспирант кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», gladkova@hotmail.ru, Чебоксары

Гумеров Ильнур Сабитович – старший преподаватель кафедры прикладной математики и информационных технологий Сибайского института (филиала) ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет», gis_71@mail.ru, Сибай, Башкортостан

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

Ефимова Наталия Николаевна – соискатель при кафедре психологии Московского педагогического государственного университета, efimova_natalya@mail.ru, Москва

Зуева Флюра Акрамовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, flura-zueva@rambler.ru, Челябинск

Казанцев Евгений Георгиевич – учитель физической культуры, почетный учитель общего и среднего образования СШ 12 г. Борисоглебска, enin_av@mail.ru, Воронеж

Каурцев Михаил Никитович – директор государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 16» Байкальск, соискатель аспирантуры ГОУ ВПО «Иркутский педагогический университет», maikih@inbox.ru, Байкальск

Коренецкая Ирина Николаевна – аспирант кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного педагогического университета, irinallo@mail.ru, Псков

Котова Светлана Аркадьевна – кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры психологии и психофизиологии ребенка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, sa-kotova@yandex.ru, Санкт-Петербург

Котькова Галина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы ГОУ ВПО «Орловский государственный университет», amber2004@rambler.ru, Орел

Кусакина Елена Аркадьевна – преподаватель Пермского института ФЦИН России, Lenchka77@inbox.ru, Пермь

Кучергина Ольга Викторовна – аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии Иркутского государственного педагогического университета, Kucherginaolga@rambler.ru, Иркутск

Леденева Инна Валерьевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, revenko.76@mail.ru, Омск

Лысенко Елена Викторовна – аспирант Воронежского государственного университета, enin_av@mail.ru, Воронеж

Магомедова Рабият Магомедовна – ассистент кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета, Rabiyat_m@mail.ru, Махачкала

Маркова Надежда Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Нижнекамского муниципального института, Член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, markova-nadezhda@yandex.ru, Нижнекамск

Матвиевская Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета, cerling4@mail.ru, Оренбург

Мигушкина Наталья Юрьевна – аспирант кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета, firma36@yandex.ru, Чебоксары

Мищенко Владимир Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, декан гуманитарного факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии Югорского государственного университета, vam@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск

Муртазаева Муминат Багомедовна – директор МОУ гимназии 13 г. Махачкалы, РД, nudurmagomedov@mail.ru, Махачкала

Наурызбаева Рахат Наурызбаевна – кандидат педагогических наук, доцент Кзылординского гуманитарного университета, кандидат педагогических наук rahat44@mail.ru, Кзылорда

Никишина Вера Борисовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета, VB Nikishina@mail.ru, Курск

Овчинников Владимир Александрович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры боевой и физической подготовки Волгоградской академии МВД России, gimnast-69@yandex.ru, Волгоград

Олесов Николай Петрович – заведующий кафедрой физического воспитания Якутского государственного инженерно-технического института, yseti_kfv@mail.ru, Якутск

Панкова Татьяна Викторовна – соискатель кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института, twp54@mail.ru, Егорьевск

Паршукова Галина Борисовна – доктор культурологии, профессор кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, gb@edu.nstu.ru, Новосибирск

Петраш Екатерина Анальевна – соискатель кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета, petrash@mail.ru, Курск

Протасова Ольга Николаевна – кандидат технических наук, руководитель научно-методического отдела института дистанционного образования, доцент кафедры технологии и организации пищевых производств Новосибирского государственного технического университета, onp@edu.nstu.ru, Новосибирск

Пчелин Сергей Михайлович – соискатель кафедры общей психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Равжаа Наранцэцэг – кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры методики и психологии государственного института русского языка имени А.С.Пушкина, gna9mn@yahoo.com, Москва

Ревенко Евгения Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, revenko.76@mail.ru, Омск

Рубцова Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, директор центра управления качеством, srubtsova@mail.ru, Южно-Сахалинск

Рябинова Светлана Валентиновна – доцент кафедры живописи факультета изобразительного искусства и дизайна Магнитогорского государственного университета, член СХ России, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Рягин Сергей Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, Почетный работник общего среднего образования РФ, ryagin_sn@mail.ru, Омск

Сальников Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, ректор Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, rector@sibadi.org, Омск

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

Султанова Наиля Даутовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и лингвистических дисциплин Камская государственная академия физической культуры спорта и туризма, nds1959@yandex.ru, Набережные Челны

Твердынин Николай Михайлович – кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой машиноведения Московского городского педагогического университета, Почётный работник высшего профессионального образования РФ, tvernick@mail.ru, Москва

Тимофеева Елена Михайловна – соискатель кафедры педагогики Белгородского государственного университета, dakatuli@bk.ru, Белгород

Тютрин Виктор Иванович – начальник отдела начального и среднего профессионального образования Министерства образования и науки Республики Бурятия, proftekh@mail.ru, Бурятия

Угляница Галина Васильевна – соискатель межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», gou-pedcolledg@mail.ru, Кемерово

Чуркина Ольга Александровна – аспирантка кафедры всеобщей истории и международных отношений Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, chu_2004@mail.ru, Рязань

Шамьюнов Рашид Ярулович – соискатель кафедры педагогики дополнительного образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», orlova-str@mail.ru, Оренбург

Шангина Елена Игоревна – кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой графики и рекламы Уральского государственного горного университета, IEF.IG@ursmu.ru, Екатеринбург

Швецова Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, профессор, министр образования Республики Марий Эл, minobr@yandex.ru.

Шендель Татьяна Владимировна – аспирант кафедры управление персоналом Сибирского государственного технологического университета, Shendeltatjana@rambler.ru, Красноярск

Шик Сергей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, shik.krsk@mail.ru, Красноярск

Шматков Михаил Николаевич – кандидат физико–математических наук, профессор кафедры математики и информатики Новосибирского гуманитарного института, srn-travel@mail.ru, Новосибирск

Шматков Руслан Николаевич – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и информатики Новосибирского гуманитарного института, Новосибирск

Шоба Валентина Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры организации производства Новосибирского государственного технического университета, vshoba@inbox.ru, Новосибирск

AUTHORS

Abramova Irene Vladimirovna – a post-graduate student of the Informatics and Calculation Technics Faculty of Perm State Teachers' Training University, irina-and-denis@yandex.ru, Solicamsk

Abutalimova Aida Abdulmuslimovna – competitor of department of social pedagogy and social work of Dagestan State Pedagogical University, indira1971@mail.ru, Dagestan

Alaeva Natalia Serafimovna – teacher Institute of Social Rehabilitation Novosibirsk State Technical University, alns@ngs.ru, Novosibirsk

Aminov Tahir Majitovich – Candidate of pedagogical Science, docent of the pedagogical department of the Bashkir State Pedagogical University of name M.Akmulla, Tamerlan80@mail.ru, Ufa

Argunova Tamara Procopyevna is the leader of psychological-pedagogical, medical-social accompaniment center of meginno-Kangalassky region, the candidate of absential department at Yakut State University of Sakha Republic, ear-gunova@mail.ru, Yakutsk

Bauchieva Rosa Kemalovna – the post-graduate student of chair of mathematics and a technique of its teaching, rosa_bauchieva@mail.ru.

Belkin Anton Igorevich – the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of the general and applied psychology of the Samara state pedagogical university, rotati@mail.ru, Samara.

Bufetov Dmitry Vladimirovich – The post-graduate student of Institute of special pedagogics and psychology, d.bufetov@mail.ru, , Sankt-Petersburg

Churkina Olga Alexandrovna – post-graduate student Ryazan State University, chu_2004@mail.ru, Ryazan

Efimova Natalya Nikolaevna – post-graduate student of Moscow Pedagogical State University, efimova_natalya@mail.ru, Moscow

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, enin_av@mail.ru, Voronezh

Evgeniy Georgievich Kazantsev – The teacher of physical education “The honorary worker of education “Russian Federation.” School 12, Borisoglebsk, enin_av@mail.ru, Voronezh

Garipova Aygul Albertovna – Doctor of Pedagogy, associate professor of Education and Physical Culture Department, Psychology and Social and Cultural work Institute, the Eastern Academy of Economics, Law and Humanities, garipova@list.ru, Ufa

Gladkova Olga Sergeevna – post-graduate Chuvash State Pedagogical University, gladkova@hotmail.ru, Cheboksary

Gumerov Ilnur Sabitovich – senior teacher of department of Applied Mathematics and Information Technologies of Sibai institute (branch) of Bashkirian State University, gis_71@mail.ru, Sibai, Bashkortostan

Kaurtsev Mikhail Nikitovich, director of the State education institution first-step professional education “Professional college N 16” Baikalsk Irkutsk region, competitor of the Irkutsk state pedagogical university post-graduate course, e-mail: maikih@inbox.ru, Baikalsk

Korenetskaya Irina Nikolayevna – post-graduate student Pskov State Teachers’ Training University named after S.M. Kirov, irinallo@mail.ru, Pskov

Kotkova Galina Evgenyevna – assistant Professor of Education Senior Lecture of the Department of History and Social Pedagogy of Oryol State University amber2004@rambler, Oryol

Kotova Svetlana Arkadiyevna – assistant professor of Herzen state pedagogical university, sa-kotova@yandex.ru, Sankt-Petersburg

Kusakina Yelena Arkadiyevna – Lecturer of Perm Institute of the Federal Punishment Execution Service, Lenchka77@inbox.ru, Perm

Kuchergina Olga Viktorovna – post-graduate student Irkutsk State Pedagogical University, Kucherginaolga@rambler.ru, Irkutsk

Ledeneva Inna Valerievna – senior teacher of Physical education department, the Siberian State automobile and Highway Academy (SibADI), revenko.76@mail.ru, Omsk

Lysenko Elena Victorovna – the post graduate of the Voronezh State University, enin_av@mail.ru, Voronezh

Magomedova Rabiya Magomedovna – assistant of the chair informatics and mathematic teaching methodic, Dagestan state pedagogical university, Rabiya_m@mail.ru, Makhachkala

Markova Nadezhda Grigorjevna – the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior lecturer of chair of pedagogics of Nizhnekamsk municipal Institute. The Corresponding member of Academy of pedagogical and social sciences, markova-nadezhda@yandex.ru, Nizhnekamsk

Matvievskaya Elena Gennadevna – docent of the department of pedagogy and psychology of Orenburg state pedagogical university, the candidate of the pedagogical sciences, cerling4@mail.ru, Orenburg

Migushkina Natalia Urievna – post-graduate student of education history, etnopedagogik and yakovlevovedenia Chuvash State Pedagogical University, firma36@yandex.ru, Cheboksary

Mischenko Vladimir Aleksandrovich – vam@ugrasu.ru, Doctor of Science (candidate), associate professor, head of the pedagogic and psychology chair, dean of humanitarian faculty, Yugra State University, vam@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk

Murtazaeva Muminat – director secondary school 13, Makhachkala, RD, nudurmagomedov@mail.ru, Makhachkala

Naurisbaeva Rahat – The senior lecturer of Kzylordinsky humanitarian university, the candidate of pedagogical sciences rahat44@mail.ru, Kzylordinsk

Nikishina Vera Borisovna – the doctor of psychological sciences, the professor of faculty of psychology and pedagogics of Kursk state medical university, VB.Nikishina@mail.ru, Kursk

Olesov Nikolai Petrovich – Head of the department of physical education of the Yakut State Engineering and Technical Institute. yseti_kfv@mail.ru, Yakutsk

Ovchinnikov Vladimir Alecsandrovich – candidate of pedagogical science, senior teacher of Volgograd academy of Ministry of Internal Affairs of Russia. gimnast-69@yandex.ru, Volgograd

Pankova Tatyana Viktorovna – competitor of Pedagogy Department of Kolomna State Teachers' Training Institute, twp54@mail.ru, Yegorievsk

Parshukova Galina – Doctor of science, the professor of chair of socially-mass communication, Novosibirsk State Technical University, gb@edu.nstu.ru, Novosibirsk

Pchelin Sergei Miikchailovitch

Petrash Ekaterina Anatoljevna – the competitor of faculty of psychology and pedagogics of Kursk state medical university, Nikishina@mail.ru, Kursk

Protasova Olga – PhD, the head of department for research and instruction of distance education institute, the associated Professor of chair of technology and organization of food manufactures, Novosibirsk State Technical University, onp@edu.nstu.ru, Novosibirsk

Ravjaa Narantsetseg – post-graduate student of State Russian Language Institute after named A.S.Pushkin, rna9mn@yahoo.com, Moscow

Revenko Evgeny Mikhailovich – candidate of pedagogical science, assistant professor of Physical education department, the Siberian State automobile and Highway Academy (SibADI), revenko.76@mail.ru, Omsk

Rubtsova Svetlana Yurievna – Ph. D. (Pedagogics), Director of Quality Management Centre, Yuzhno-Sakhalinsk Institute of Law, Economics and Informatics, srubtsova@mail.ru, Yuzhno-Sakhalinsk

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

Salnikov Viktor Aleksandrovich – doctor of pedagogical science, professor, rector of the Siberian State automobile and Highway Academy (SibADI), rector@sibadi.org, Omsk

Shamunov Rashid Jarulloevich – post-graduate student Orenburg Pedagogical University, orlova-str@mail.ru, Orenburg

Shangina Elena Igorevna – Chairwoman of graphics, advertising, The Urals State Mining University, IEF.IG@ursmu.ru, Yekaterinburg

Shendel Tatjana Vladimirovna – post-graduate student of Human Resource management chair at Siberian State Technological university, Shendeltatjana@rambler.ru, Krasnoyarsk

Shik Sergei Vladimirovich – docent of the chair of social pedagogy and social work Krasnojarsk V.P. Astafjev's State Pedagogic University, shik.krsk@mail.ru, Krasnojarsk

Shmatkov Mikhail Nikolaevich – Ph. Dr. (Mathematics), Professor of the Chair of Mathematics and Informatics, Novosibirsk Institute of Humanities, srn-travel@mail.ru, Novosibirsk

Shvetsova Galina Nikolaevna – minister (secretary) of Education of Mari El, master of Education, professor, minobr@yandex.ru. Shmatkov Ruslan Nikolaevich – Ph. Dr. (Mathematics), Professor of the Chair of Mathematics and Informatics, Novosibirsk Institute of Humanities, srn-travel@mail.ru, Novosibirsk

Shoba Valentina Alexandrovna – the senior lecturer, Novosibirsk State Technical University, vshoba@inbox.ru, Novosibirsk

Skiba Marina Alexandrovna – candidate pedagogical science, associate professor, associate member of International Informatization Academy, marinaskiba@mail.ru, Almaty

Sultanova Nailya Dautovna – candidate of psychological sciences, associate professor of the Kama state academy of physical education, sport and tourism, nds1959@yandex.ru, Naberezhnye Chelny

Tyutrin Victor Ivanovich – The chief of a department of elementary and secondary vocational training of the Ministry of Education and science of Republic Buryatiya, proftekh@mail.ru, Buryatiya Timofeeva Elena Mihailovna – a competitor of the chair of pedagogy at Belgorod state university, dakatuli@bk.ru, Belgorod

Tverdynin Nikolai Mikhailovich – Cand.Tech.Sc., Professor, is head of the technology of machines department of the Moscow City Pedagogical University, the Honourable worker of higher professional education of the Russian Federation, tvernick@mail.ru, Moscow

Uglyanitsa Galina Vasilyevna – the candidate of inter-university department of General and Higher Education Pedagogics of SEE HPE «Kemerovo State University», gou-pedcolledg@mail.ru, Kemerowo

Vezirov Timur Gadzhievich – the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of mathematics and a technique of its teaching, timur.60@mail.ru.

Zueva Flyura Akramovna – Ph.D. in Pedagogy, associate professor, head of natural-science and mathematics Department Public educational establishment of additional professional education Chelyabinsk Institute of retraining and advance training of educators, flyura-zueva@rambler.ru, Chelyabinsk

Рябинова С. В.



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. z.*

«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

