

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-теоретическое издание)

Дайджест

11/2008

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

Главный редактор:

В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин

**Председатель
редакционной коллегии:**

П. В. Ленин

**Редакционная
коллегия:**

А. Ж. Жафяров

С. П. Беловолова

В. С. Нургалеев

В. А. Ситаров

Т. Н. Петрова

Т. К. Клименко

А. А. Чернобров

Редакционный совет:

А. Н. Алексеев (Якутск)

Р. М. Асадуллин (Уфа)

С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)

Д. А. Данилов (Якутск)

В. А. Дмитриенко (Томск)

И. Ф. Исаев (Белгород)

Л. И. Лурье (Пермь)

В. П. Казначеев (Новосибирск)

Н. Э. Касаткина (Кемерово)

Л. Н. Куликова (Хабаровск)

В. И. Матис (Барнаул)

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: *С. Ю. Артеменко*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллойская, 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. 38,50. Уч.-изд. л. 33,74.

Подписано в печать: 05.06.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 529.

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

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

(scientific theoretical edition)

Digest

11/2008

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

Editor-in-Chief

V. A. Belovolov

Editorial Board:

Chairman:

P. V. Lepin

Members:

A. Zh. Zhafyarov

S. P. Belovolov

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

А. Н. Ростовцев, Л. А. Кульгина, Г. А. Иващенко.

Математическая модель организации обучения инженеров-строителей сквозному курсовому проектированию с учетом компетентностного подхода

Описана математическая модель, позволяющая на основании прогноза результативных показателей обучения сквозному курсовому проектированию целенаправленно формировать профессиональные компетенции будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: математическая модель, сквозное курсовое проектирование, междисциплинарная интеграция, компетенции, профиль компетенций выпускника вуза

Н. И. Попов.

Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода

Об экспериментальной работе по подтверждению эффективности использования электронного образовательного ресурса по тригонометрии в учебном процессе.

Ключевые слова: обучение тригонометрии, когнитивно-визуальный подход, электронный образовательный ресурс.

Т. Л. Быкова.

Особенности социальной и профессиональной адаптации иностранного студента к Российским условиям образования

В статье рассматриваются аспекты адаптации иностранных студентов к новым для них условиям – условиям Российской системы высшего профессионального образования. Особое место уделено выявлению особенностей адаптации как процесса личностного и профессионального приспособления к новым условиям.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, профессиональная адаптация.

И. Н. Ишимова.

Моделирование педагогического содействия становлению общенаучных понятий у студентов вузов

Представлена модель педагогического взаимодействия, разработанная в ходе исследования по становлению общенаучных понятий у студентов младших курсов вузов. Приведено ее сравнение с традиционным образовательным процессом.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, гуманно ориентированный образовательный процесс, модель педагогического взаимодействия, становление общенаучных понятий.

Л. Г. Пак.

Конструирование субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента вуза

В статье рассматривается целесообразность конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента вуза в условиях модернизации высшего образования. Раскрываются основные закономерности и исходные принципы конструирования содержания образовательной деятельности студента вуза. Охарактеризована общая структура конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента как совокупность, взаимосвязь и единство информационно-ориентировочного, профессионально-регулирующего и деятельностно-практического образовательных блок-модулей.

Ключевые слова: конструирование, принципы конструирования содержания образовательной деятельности студента вуза, образовательные блок-модули Вуза.

М. А. Валеева.

Особенности влияния образовательной среды вуза на профессиональное становление студента

Статья посвящена актуальной проблеме создания образовательной среды Вуза и ее влияния на профессиональное становление студента; отражены различные подходы к определению понятия среда; рассмотрена «образовательная среда» как социокультурный, психологический и педагогический феномен, представлены его различные трактовки. Особое место отводится различным точкам зрения относительно структуры образовательной среды, выделения ее компонентов, характеристик, общих принципов организации.

Ключевые слова: образовательная среда, структура образовательной среды, компоненты, характеристики, общие принципы организации образовательной среды Вуза.

Н. Б. Шмелева, Р. В. Сурков.

Развитие профессиональной компетентности специалиста социальной работы через интеграцию в профессиональную среду в условиях вузовской подготовки

Статья посвящена анализу формирования профессиональной компетентности социального работника в условиях вузовской подготовки через интеграцию в профессиональную среду.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональное образование, модель и технология формирования профессиональной компетентности.

Л. М. Сильнова.

Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в процессе преподавания иностранного языка

Статья представляет результаты опытно – экспериментального исследования в области субъектного развития будущего учителя в процессе преподавания иностранного языка в образовательном процессе педагогического колледжа. Процесс преподавания иностранного языка профессионально ориентирован и актуализирует субъектное развитие личности будущего специалиста в единстве его внутреннего личностного развития и педагогической деятельности.

Ключевые слова: формирование личности будущего учителя, педагогическая деятельность, преподавание иностранного языка.

О. А. Кипина.

Теоретические подходы к изучению профессионально-педагогической мобильности педагога

Современные тенденции образования требуют определения приоритетных на сегодня подходов к подготовке специалистов

Ключевые слова: профессионально-педагогическая мобильность, подход

А. В. Захаров.

Модели педагогических ситуаций как средство формирования прогностических умений у будущих учителей

Статья посвящена проблеме использования моделей педагогических ситуаций в качестве средства формирования прогностических умений у будущих учителей. Разработана система прогностических задач, приводятся примеры заданий.

Ключевые слова: модель, педагогическая ситуация, прогностические умения

Л. Д. Старикова.

О Дополнительном экономическом образовании и экономической образованности

В данной статье рассматривается дополнительное экономическое образование в качестве составляющей дополнительного образования, его место и роль в непрерывном профессиональном образовании студентов вуза.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, дополнительное образование, дополнительное профессиональное образование, дополнительное экономическое образование

С. В. Бунин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко

Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста

В статье выделены современные требования, тенденции к профессиональной подготовке специалиста; показаны различные понимания личностного подхода в образовании; определены функции личностно-образовательной среды; дана характеристика профессионально-ориентированных технологий

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личностно-ориентированное обучение, педагогическая технология, личностно-профессиональное развитие

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Ф. Ш. Терезулов.

Слово о пространстве и времени

Думаю, она должна затронуть «за живое» Ваших читателей, ведь каждый из нас от рождения до смерти существует только в рамках этих двух факторов. И часто случается, что мы встречаемся с немалым количеством эффектов, которым не можем найти объективное объяснение. Мне кажется, что изложенное мною может помочь в этом пытливым читателям.

Ключевые слова: пространство, время.

Т. Н. Ищенко.

Диалектика как метод научного познания в образовательном процессе

Противоречия образовательного процесса отражают не только неудовлетворительное качество образования, но и необходимость в прогрессивных способах его получения. Таким универсальным способом получения знания (системы понятий) является диалектика. Тезис о выводных знаниях через выявление и разрешение противоречий выступает концептуальной основой Способа диалектического обучения.

Ключевые слова: диалектика, метод научного познания, образовательный процесс

Раздел III. Языковая культура

И. В. Леушина.

Оценка эффективности иноязычной подготовки специалистов технического профиля: алгоритм обработки результатов опытно-экспериментального обучения

Приводится алгоритм оценки эффективности иноязычной подготовки, характеризующийся минимально необходимым ресурсом и интерактивностью связи «преподаватель - студент».

Ключевые слова: иноязычная подготовка, оценочные показатели, коэффициент усвоения учебного материала, структурно-функциональные модели, образовательная траектория.

Н. В. Рубцова.

Культура профессиональной речи: методическое оснащение терминоведческой работы на лекционно-практических занятиях

В статье описываются способы формирования коммуникативных качеств хорошей профессиональной речи при помощи терминологии: приводится прием обучения с использованием терминологического конспекта лекции; предлагаются терминоведческие упражнения, созданные как на базе сознательно-сопоставительного метода, так и на основе мотивированности терминологии.

Ключевые слова: коммуникативные качества хорошей речи; устный текст; лекционный курс; терминологический конспект, сознательно-сопоставительный метод; развитие ассоциативных механизмов; терминологические упражнения.

Л. В. Янбулатова.

Специфика искусствоведческого текста как средство формирования коммуникативной культуры личности

Статья посвящена анализу специфики искусствоведческих текстов, представленных в качестве дидактического материала в различных учебных изданиях. В публикации рассматривается обучающий потенциал подобных речевых произведений, их функции в эстетической коммуникации.

Ключевые слова: искусствоведческий текст, семантические категории искусствоведческого текста, обучающий потенциал искусствоведческого текста.

О. А. Скрябина.

О выборе написаний в аспекте внутренней психологической структуры текстовой деятельности

В статье автор рассматривает вопрос о соотношении выбора и волевой саморегуляции и доказывает когнитивно-коммуникативный характер деятельности по созданию и оформлению текста – с одной стороны, а с другой – служит подтверждением целесообразности методической идеи, согласно которой развитие личности, её самообучение происходит в ходе самой деятельности.

Ключевые слова: внутренняя психологическая структура, текстовая деятельность

Д. В. Макарова.

Реализация стратегий педагогического дискурса в речевом поведении учителя

В настоящее время необходимо решение проблемы активизации эмоционально-интеллектуального потенциала участников педагогического взаимодействия. Предлагаются вербальные средства реализации педагогического дискурса, оптимизирующие процесс речевого общения.

Ключевые слова: педагогический дискурс, активизация эмоционально-интеллектуального потенциала, вербальные средства реализации педагогического дискурса.

Раздел IV. **Формирование культуры личности**

Н. Е. Щуркова.

Психологические механизмы педагогики нежности

В статье раскрываются психологические механизмы педагогики нежности, важность положительного эмоционального общения, человеческого тепла, внимания, доброжелательного отношения взрослого к ребенку.

Ключевые слова: нежность, механизм, положительные эмоции, общение, педагогика

С. В. Яковлев.

Проблема определяющей роли общечеловеческих ценностей в постановке целей воспитания

В разрешении методологического вопроса о базисной роли общечеловеческих ценностей в постановке целей воспитания на основании проведенного аксиологического анализа содержания воспитания школьников доказательно выделены основные ценностные группы, неизменно актуальные для всех исторических периодов общественного развития, государственных систем образования и национальных культурных традиций. Выделенные ценностные группы рассматриваются в качестве элементов системы ценностей личности, имеющей динамическую структуру и совершенствующейся в процессе онтогенетического развития человека. Утверждается тезис о преобладающей роли базовых компонентов системы ценностей личности в постановке целей воспитания.

Ключевые слова: аксиология, воспитание, содержание воспитания, цели воспитания, общечеловеческие ценности, персональная система ценностей

Т. В. Егорова.

Неформальные молодежные объединения как способ социальной ориентации личности

Современные молодые люди, осваивая социальную реальность, участвуют в различных неформальных объединениях, которые являются сегодня одним из способов социальной ориентации личности. Исследование неформальных молодежных объединений современной России с целью выработки эффективных форм и методов взаимодействия с молодыми участниками различных объединений является актуальным и необходимым направлением комплексной педагогической и социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: молодежь, неформальные объединения, социальная ориентация, комплексная педагогическая, деятельность, социально-педагогическая поддержка.

И. Ю. Шустова.

Детско-взрослая общность – значимое условие воспитания юношества

Необходимым условием развития и воспитания юношества является референтная общность со взрослыми и сверстниками, характеризующаяся неформальным типом связей и отношений, межпозиционным взаимодействием участников, создающая условия для свободного самоопределения и самореализации.

Ключевые слова: детско-взрослая общность, юношество, воспитание.

С. В. Яковлева.

Биография как предмет педагогической теории и практики

В статье представлен анализ научных источников на предмет теоретического обоснования биографии как педагогического феномена. Теоретическая значимость работы состоит в поиске и теоретическом обосновании биографии как педагогического феномена, выделении основных особенностей, характеристик, функций биографии в педагогическом процессе. Практическая значимость видится в разработке условий, позволяющих использовать воспитательный потенциал биографии в современной практике воспитания и получить качественно новый воспитательный результат.

Ключевые слова: биография как жизнь человека и как компонент педагогического процесса, место и значение биографии в современной теории и практике воспитания.

О. Ю. Солопанова.

Педагогика по законам музыкального искусства

В статье рассмотрено ценностное значение высокой музыки, проведен музыковедческий анализ в аспекте проблематики музыкального образования; дана содержательная характеристика приоритетных целей и развивающих задач современного музыкального образования

Ключевые слова: музыка, искусство, духовность, музыкальная культура, педагогика музыкального образования

Л. И. Шорников.

Гражданственность как качество личности

В статье рассматриваются факторы, влияющие на гражданское воспитание, определяются подходы к дефиниции «гражданственность», выделены типы гражданственности.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, гражданское самосознание.

В. С. Токарев

Особенности формирования ответственности у курсантов военного вуза внутренних войск МВД России

Автор определяет социокультурный аспект проблемы, объективные факторы влияющие на формирование ответственности у курсантов, уточняет понятие «ответственность» у курсантов

Ключевые слова: ответственность, воинская деятельность, военный вуз

Раздел V. Информационные и педагогические технологии

Н. И. Рыжова, С. Д. Каракозов, В. И. Фомин.

Профессиональная подготовка специалиста: составляющие информационной культуры в контексте информатизации образования

Информационная культура, непосредственно зависящая от важнейших характеристик общественного развития, может служить не только интегральным показателем состояния общества, но и важнейшим фактором его развития. Переход к новому технологическому укладу, основанному на широкомасштабном использовании информации и научных знаний практически во всех сферах человеческой деятельности, превращает качество человеческого ресурса, знаний, опыта и профессиональных навыков людей в определяющий фактор развития цивилизации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалиста, информационная культура, информатизация образования.

О. М. Багдулина

Мультимедийные средства обучения в процессе профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей (на материале китайского языка)

В статье рассматриваются возможности интенсификации процесса обучения китайскому языку с привлечением мультимедиа-разработок, выполненных в программе Power Point, в аспекте профессиональной подготовки студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, мультимедийные средства обучения, китайский язык

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова.

Культура профессионально-личностного самоопределения школьников

Показано системное понимание культуры профессионально-личностного самоопределения как состояния, как процесса и результата творческого освоения личностью профессионально значимых ценностей, позволяющих претворить в жизнь проекты, стратегии, идеалы.

Ключевые слова: культура профессионально-личностного самоопределения, культуротворческий процесс, творческая самореализация личности школьника.

И. В. Кротова.

Системно-параметрический анализ совместимости наглядности школьных учебников

В аспекте формального и содержательного логического анализа осуществлено описание параметров совместимости наглядности в учебной литературе на примере учебников для общеобразовательной школы.

Ключевые слова: наглядность, совместимость, оптимизация, системно-параметрический анализ.

Г. А. Сикорская.

Анализ изменений педагогической системы при переходе к профильному обучению

В статье систематизированы представления о том, каким образом может быть создана профильная школа для старшеклассников, каковы возможные этапы перехода к профильному обучению, выделена организационная структура управления современной школой, рассмотрены основные изменения педагогической системы при переходе к профильному обучению.

Ключевые слова: профильное обучение, педагогическая система, модернизация образования, организационная структура управления современной школой, этапы перехода к профильному обучению.

А. В. Егорова.

Будущее дополнительного образования детей – в социально-педагогической стратегии его развития

«О состоянии и мерах по развитию системы дополнительного образования детей» – так звучала повестка дня первых парламентских слушаний 22 мая 2008 года. Развернувшаяся дискуссия подтвердила: социальная востребованность дополнительного образования детей в современной России стремительно растет. Каким быть дополнительному образованию детей в ближайшей перспективе? Ответ на этот вопрос актуален для педагогического сообщества, родительской общественности, государственных структур, и, в первую очередь, для тех, у кого дополнительное образование является содержанием жизни, единственного и неповторимого детства, определяет гражданскую позицию, социальную успешность, профессионально-ценностное самоопределение на многие годы – для детей и подростков. Ответит ли дополнительное образование на их социальные потребности, обеспечит ли им успешное гражданское становление, личностное развитие, вхождение во взрослую жизнь - зависит от той образовательной стратегии, методологических позиций, принципов, содержательных приоритетов и механизмов, которые будут определять развитие системы дополнительного образования детей уже в ближайшие годы и в отдаленной перспективе. Разработке новой стратегии развития дополнительного образования детей, обоснованию ее социально-педагогического характера и раскрытию ряда существенных позиций посвящена настоящая статья.

Ключевые слова: дополнительное образование, социально-педагогическая стратегия, профессиональное обучение.

О. В. Любимова.

Технологические знания учащихся: проблемы нормирования, формирования и диагностики

Рассмотрена категория «технологические знания». Предложены классификаторы технологических знаний и умений учащихся, ключевых технологических компетенций, способы их диагностики.

Ключевые слова: технологические знания учащихся, нормирование, формирование, диагностика

А. Г. Бусыгин, О. В. Гусев.

Обоснование эколого-правовой компетенции в структуре профессиональной компетентности учителя

В статье обоснована актуальность введения в структуру профессиональной компетентности учителя эколого-правовой компетенции и представлена авторская дефиниция последней.

Ключевые слова: эколого-правовая компетенция, антиэкологические поступки, эколого-правовая ответственность, социальное здоровье.

В. Н. Валько.

Психологические условия обеспечения личностных детерминант адаптации студентов педколледжа

В статье рассматриваются качества личности как детерминанты адаптации студентов Ноябрьского педагогического колледжа, выявляется их зависимость от ведущей учебно-профессиональной деятельности и значение для становления будущего профессионала.

Ключевые слова: личностные детерминанты, адаптация, учебно-профессиональная деятельность.

О. Н. Артеменко, Э. Г. Абакарова.

Умственное воспитание как процесс развития индивидуальных возможностей младших школьников

Статья посвящена сравнительному анализу содержательных характеристик понятий «умственное развитие» и «умственное воспитание», рассмотрена специфика формирования базовых умственных качеств личности, а также основные задачи и показатели умственного воспитания младших школьников

Ключевые слова: умственное развитие, умственное воспитание, младший школьник, развивающий эффект обучения, уровень умственного воспитания

З. Д. Пояркова.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков группы риска в процессе трудовой реабилитации (из опыта работы социально-реабилитационного центра)

Трудовая реабилитация подростков группы риска – воспитанников специализированных социозащитных учреждений, будет эффективной при соблюдении ряда педагогических условий, важнейшим из которых является психолого-педагогическое сопровождение подростков в процессе реабилитации.

Ключевые слова: подростки группы риска, трудовая реабилитация, социальная дезадаптация, механизм психолого-педагогического сопровождения, программа трудовой реабилитации.

С. А. Владимирцева.

О школьных математических определениях

Учебные пособия для студентов по методике обучения математике трактуют определение понятия как логическую операцию, которой надо обучать учащихся. Такая точка зрения не соответствует тем функциям, которые выполняет определение в математических теориях. В статье рассмотрены теоретические основы изучения школьных определений с учётом их структуры и роли в теории понятия.

Ключевые слова: **Keywords:** concepts, concept formation, definition, mathematical definitions.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

И. А. Малашихина, М. М. Регалюк.

Основные характеристики частных образовательных учреждений в Ставропольской губернии в конце XIX - начале XX вв

Статья посвящена анализу законодательных актов, положивших начало организации государственной системы образования, рассмотрены особенности реформирования образования и развитие частных образовательных школ на Ставрополье

Ключевые слова: реформирование образования, образовательные учреждения, частные школы, государственная система народного образования

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

Л. В. Мальцева.

Культура, народное творчество, традиции (на материале традиций и обычаев кубанских казаков)

В статье поднимается проблема изучения культуры, традиций, народного творчества казаков на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Изучения обрядов и фольклора, который был у казаков. Изготовление предметов и их применение в жизни.

Ключевые слова: культура, традиции, обычаи, фольклор, регалии казаков

Раздел IX. **Коррекционная педагогика, специальная психология**

В. С. Киселёва.

Особенности кратковременной зрительной памяти детей с дислексией

Статья посвящена изучению особенностей кратковременной зрительной памяти у детей с дислексией. В данной работе представлены новые результаты, раскрывающие специфику зрительного запоминания детей с нарушениями чтения.

Ключевые слова: кратковременная зрительная память, трудности обучения чтению, дети с дислексией.

С. А. Овсянникова.

Процесс развития устной речи у младших школьников с различной динамикой дисграфии

Статья посвящена лонгитюдному изучению формирования устной речи у детей с дисграфией и нормальным письмом. В процессе исследования впервые выявлены особенности развития устной речи, характерные для младших школьников с различной динамикой дисграфии.

Ключевые слова: устная речь, популяционное исследование, дисграфия, динамика дисграфии, коррекционное обучение.

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

В. А. Беликов, С. В. Бунин, А. С. Валеев, А. В. Гришин, Н. Я. Сайгушев.

Методологические основания разработки программно-методического обеспечения процесса повышения профессиональной квалификации специалистов

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества подготовки специалистов. В основе проблемы выделяется ряд объективных противоречий. Определенный уровень их решения, по мнению авторов, возможен путем разработки современного программно-методического обеспечения процесса образования. Выделяются основные функции программно-методического обеспечения в соответствии с содержанием образовательного заказа и содержанием образовательной модели.

Ключевые слова: программно-методическое обеспечение, повышение профессиональной квалификации специалистов

Раздел XI. **Размышление, обсуждение**

А. И. Черных.

Единый государственный экзамен как современный измерительный инструмент, новая форма аттестации и механизм преемственности общего и профессионального образования

Статья посвящена единому государственному экзамену (ЕГЭ) как новой форме государственной (итоговой) аттестации, совмещённой со вступительными экзаменами в вуз.

В статье рассматривается такой важный аспект осуществляемого эксперимента по введению ЕГЭ, как доступность и преемственность среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: единый государственный экзамен (ЕГЭ), эксперимент по введению Единого государственного экзамена, контрольно-измерительные материалы (КИМ), оценивание качества знаний, портфолио выпускника, аттестация

Т. М. Аминов.

Новая концепция историко-педагогического исследования

В статье обосновывается одна из возможных концепций историко-педагогического исследования, построенная в логике целостного педагогического процесса.

Ключевые слова: концепция, историко-педагогические исследования

Л. П. Гирфанова.

Природа и сущность общечеловеческих ценностей как обобщенных целей образования

Опираясь на культурно-историческую концепцию развития психики человека, разработанную Л.С. Выготским, автор представил свое понимание природы и сущности общечеловеческих ценностей, показал их роль и значение в деле образования подрастающих поколений.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, сущность, коллективное сознание, обобщенные цели образования.

А. Н. Ключенко.

Педагогические условия формирования трудовой мотивации преподавателей военных вузов

В статье описаны диагностические основы, позволяющие изучить трудовую мотивацию педагогов высших военных учебных заведений. Описана модель, помогающая выделить и проанализировать пути решения профессиональных задач в управлении сотрудниками вуза

Ключевые слова: педагогические условия, высшее военное учебное заведение, трудовая мотивация, профессиональная деятельность педагога

Раздел XII. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах

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

A. N. Rostovcev, L. A. Kuligina, G. A. Ivaschenko.

Mathematical model for learning organization of the civil engineers for course through designing with provision of the competence approach

Mathematical model, allowing on foundation of the prognosis of the result indexes of the education for course through designing goal-directed to form the professional competencies of the futures civil engineers is described.

Keywords: mathematical model, course through designing, interdisciplinary integration, competencies, profile of the competencies of the graduate of the higher school

N. I. Popov.

The methodic for learning of trigonometry using cognitive and visual approach

About experimental research for acknowledgement of efficiency e-learning system for trigonometry using in educational process.

Keywords: learning of trigonometry, cognitive and visual approach, e-learning.

T. L. Bykova.

Features of Social and Professional Adaptation of Foreign Students to the Conditions of Russian Education

The article considers the aspects of adaptation of foreign students to new conditions for them – to the conditions of the Russian system of higher professional education. Special attention is concentrated on identification of peculiarities of adaptation as a process of personal and professional accommodation to new conditions.

Keywords: adaptation, social adaptation, professional adaptation.

I. N. Ishimova.

Modelling of pedagogical assistance to becoming of general scientific concepts at students of high schools

The model of pedagogical interaction developed during research on becoming of general scientific concepts at students of younger rates of high schools is presented. Its comparison with traditional educational process is resulted.

Keywords: pedagogical interaction, humanely focused educational process, model of pedagogical interaction, becoming of general scientific concepts.

L. G. Pak.

Designing of the subject-focused maintenance of educational activity of the student in the high school

In the article is considered the expediency of designing of the subject-focused maintenance of educational activity of the student in the high school in conditions of modernization of higher education. There reveal the basic laws and initial principles of designing the maintenance of educational activity of the student in the high school in this article. In this characterized the general structure of designing of the subject-focused maintenance of educational activity of the student as set, interrelation and unity information-rough, is profession-adjustical and activity-practical educational the block-modules.

Keywords: Designing, principles of designing of the maintenance of educational activity of the student in the high school, educational the block-modules of High school.

M. A. Valeev.

Features of influence of the educational environment of high school on professional becoming of the student.

The article is devoted to an actual problem of creation of the educational environment of High school and its influence on professional becoming of the student. There are reflected various approaches to definition of concept environment is considered in this article “the educational environment” as social cultural, a psychological and pedagogical phenomenon. Also there are presented, its various treatments. The special place is allocated to the various points of view concerning structure of the educational environment, allocation of its components, characteristics, the general principles of the organization.

Keywords: the educational environment, the structure of the educational environment, components, characteristics, the general principles of the organization of the educational environment of High school.

N. B. Shmeleva, R. V. Surkov.

Development of professional competence of the expert of social work through integration into the professional environment into conditions of high school preparation

Article is devoted to the analysis of formation of professional competence of the social worker in conditions of high school preparation through integration into the professional environment.

Keywords: The professional competence, professional education, model and technology of formation of professional competence.

L. M. Silnova. Formation of the Future Teacher’s Person as the Aim of Pedagogical Work in the Course of Foreign Language Teaching

This article represents the results of the scientific research in the sphere of the future teacher’s subject development in the foreign language teaching in the system of the teachers’ training college. The foreign language teaching is professionally oriented and makes the process of subject development of the personality of the future specialist in the unity of his inner personal development and pedagogical activities urgent.

Keywords: formation of the person of the future teacher, pedagogical activity, foreign language teaching.

O. A. Kipina. Theoretical Approach to Studying of Professional Pedagogical Mobility of the Teacher

Modern tendencies in education call for new priorities and approaches to preparation of the future teachers.

Keywords: professional approach, pedagogical mobility.

A. V. Zakharov.

Model of pedagogical situations as means of formation of future teachers’ forecasting skill

The article is devoted to the problem of using models of pedagogical situations as means of formation of future teachers’ forecasting skill. The system of forecasting is worked out, the exemplary tasks are given.

Keywords: formation of future teachers’ forecasting skill, models of pedagogical situations, the system of forecasting is worked out.

L. D. Starikova.

The extra economic education – one of the most important part of vocational education

The extra economic education was considered in the article as a part of extra education, his place and role in unbroken vocational education.

Keywords: education, vocational education, extra education, extra vocational education, extra economic education.

Section II. **The Conceptual Foundations of Philosophy of Education**

F. S. Teregoalov.

A Word About Space and Time

I think this topic concerns every reader, after all each of us, from birth to death, exists only within the limits of these two factors. And it often happens that we encounter great many of phenomena, which seem to have no objective explanation. I hope my paper can help inquisitive readers in their considerations on these phenomena.

Keywords: space, time.

T. N. Ishenko.

Dialectic as a method of scientific cognition in the educational process

Contradictions in educational process reflect not only the unsatisfactory quality of education but also the necessity of progressive methods of its receiving. The all-purpose method of cognition (conceptual system) corresponds to Dialectics. The point of inferential knowledge by means of revealing and solving contradictions is a conceptual basis for the Method of dialectical education.

Keywords: dialectics, method of cognition, contradiction, analytical cognition, synthetic cognition, the logic of cognitive action, conception, concept, educational process.

Section III. **Language Culture**

I. V. Leushina.

Assessment of effectiveness of training specialists of the technical branches in speaking foreign language: algorithm of results analysis of test teaching and studying

The algorithm of foreign language training efficiency is given, it is characterized by the necessary basis and interactive cooperation between a student and a teacher.

Keywords: foreign language studying, assessment points, coefficient of studying material acquiring, structure functional models, educational path.

N. V. Rubtsova.

The culture of the professional speech: method support of terminological work at lectures and practical training

The article describes the ways of formation of the communicative qualities of the good professional speech with the help of terminology. Teaching method based on terminology summary is revealed. The article represents terminological exercises created on the basis of the conscious-contrastive method and the validity of the terminology.

Keywords: communicative qualities of good speech; oral text; lecture course; terminology summary; conscious-contrastive method; development of the associative mechanisms; terminological exercises.

O. A. Skryabina.

The Choice of Spelling within the Internal Psychological Structure of Text Activity

The author examines the question of correlation between choice and self-regulation of the will in spelling. He also proves the cognitive communicative character of creation and designing of the text. On the other hand, this correlation confirms the methodical idea of the activity-centered

development and self-training of the person.

Keywords: internal psychological structures, text activity.

L. V. Janbulatova.

Specificity of the art criticism text as means of formation of communicative culture of the person

Clause is devoted to the analysis of the art criticism texts presented as a didactic material in various educational editions. In the publication the training potential of similar speech products, their functions in the aesthetic communications is considered.

Keywords: The art criticism text, semantic categories criticism the text, the training potential of the art criticism text.

D. V. Makarova.

The realization of pedagogical discourse in a teacher's speech behaviour

It is necessary to investigate the questions of activation of emotional-intellectual potential of the participants of pedagogical discourse. There are the verbal means suggested the process of speech interaction in pedagogical discourse.

Keywords: pedagogical discourse, activization of emotional-intellectual potential, verbal means suggested the process of speech interaction in pedagogical discourse.

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

N. Ye. Shchurkova.

Psychological Mechanisms of Pedagogics of Tenderness

The paper describes the psychological mechanisms of pedagogics of tenderness, the importance of positive emotional dialogue, human warmth, attention, the benevolent relations of the adult and child.

Keywords: tenderness, positive emotions, dialogue mechanism, pedagogics.

S. V. Yakovlev.

Problem of a defining role of universal values directed by the purposes of upbringing

In search of the decision of a methodological question on a basic role of universal values directed by the purposes of upbringing. The aksiological analysis of the content of upbringing of pupils showed to us the basic valuable groups, invariable actual for all historical periods of social development, the state education systems and national cultural traditions. The allocated valuable groups are considered as elements of system of values of person having dynamic structure and improved during age development of person. Base components of personality system of values are defines statement of the purposes of upbringing.

Keywords: aksiology, upbringing, the content of upbringing, the purposes of upbringing, universal values, personal system of values.

T. V. Egorova.

Informal youth associations as a way of social orientation of the person

Modern young men mastering a social reality participate in various informal associations that are today one of ways of social orientation of the person. Research of informal youth associations of modern Russia with the purpose of development of effective forms and methods of interaction with young participants of various associations is an actual and necessary direction of complex pedagogical and socially-pedagogical activity.

Keywords: youth, informal associations, social orientation, complex pedagogical, activity, socially-pedagogical support.

I. Y. Shustova.

Children-adults community – a significant condition of bringing up youth

A significant condition of developing and bringing up youth is a reference community with adults and young people of the same age which is characterized by the non-formal type of relations and inter-positional interaction of the participants thus creating conditions for the free self-determination and self-realization.

Keywords: children-adults community, youth, bringing up.

S. V. Yakovleva.

Biography as a subject of the pedagogical theory and practice

The article represents the analysis of the scientific literature for the theoretical prove of the biography as a pedagogical phenomenon. Theoretical value of the research is in the try of the theoretical basis of the biography as a pedagogical phenomenon, of the biography`s peculiarities, characteristics and functions in the pedagogical process. Practical value is in the working up of the conditions for the realizing of the biography`s educational opportunities, in the creation of the conception for setting the topical problems in the modern educational practice and for getting an effective pedagogical result.

Keywords: Biography as a human life and as a component of the pedagogical process, the place and the value of the biography in the modern educational theory and practice.

O. U. Solopanova.

Pedagogics in musical craft law

In this article was observed axiological meaning of high music, was led musicological analyses in aspect of musical education problematics, was gived thoughtful characteristics of top aims and characteristics of developing tasks of modern musical education

Keywords: music, art, spirituality, musical art, musical education pedagogics

L. I. Shornikov.

Civil Consciousness as a Quality of Person

The author considers the factors influencing civil education, discusses the definitions of “civilization”, civil consciousness and civilization types.

Keywords: civilization, civil education, civil consciousness.

Section V. Information and Pedagogical Technologies

N. I. Ryzhov, S. D. Karakozov, V. I. Fomin.

Vocational Training: Components of Information Culture in Informative Education

The information culture depends directly on the major characteristics of social development. On the other hand, it is an integrated indicator of the social situation and a major factor of its progress. In transition to the new technological society, based on large-scale use of information and scientific knowledge in all spheres of human activity, the human resource, experience and professional skills of people become the defining factors of civilizational development.

Keywords: vocational training, information culture, education, information.

Section VI. Improvement of Quality of Modern School Education

I. F. Isaev, V. N. Kormakova.

Culture of Professional and Personal Self-determination of Students

The article shows the understanding of culture of professional and personal self –

determination as a state, as a process and a result of creative mastering of professional significant values that realize plans, strategies, ideals.

Keywords: culture of professional and personal self – determination, culturological process, creative self-actualization of the personality of pupil.

I. V. Krotova.

Systemic-parametrical analysis of visualization in training literature compatibility

In the aspect of formal and substantial logical analysis there is characteristic description of visual compatibility in the training literature by the example of textbooks for the comprehensive school.

Keywords: visualization, compatibility, optimization, systemic-parametrical analysis.

G. A. Sikorskaja.

The Analysis of Changes of Pedagogical System in Transition to Profile Training

In clause representations are systematized about how the profile school for senior pupils can be created, what possible stages of transition to profile training, the organizational structure of management is allocated by modern school, the basic changes of pedagogical system are considered at transition to profile training.

Keywords: profile training, pedagogical system, modernization of formation, organizational structure of management of modern school, stages of transition to profile training.

A. V. Yegorova.

Future of the Children Supplementary Education depends upon Social and Pedagogic Strategy of Its Development.

Priority of the social and pedagogic strategy of the children supplementary education development is conditioned by new social and economic realities and social needs of the Russian society. Being an open social and pedagogic system, the children supplementary education ensures children training for life self-determination, formation of not only professionally important knowledge, skills and habits, but also valuable attitudes towards family, health, nature, homeland history, education, professional activities, as well as communicative qualities, mobility, social competence, aspiration for self-development and other traits demanded at present.

Keywords: supplementary education, social training, social competence, innovation models and technologies of supplementary education, social and pedagogic strategy of supplementary education, interdepartmental interactions.

O. V. Lyubimova.

Technological Knowledge of Pupils: Problems of Rationing, Formation and Diagnostics

We consider the category of “technological knowledge”. We propose classifiers technological knowledge and skills of students, the key technological competencies, how to diagnose them.

Keywords: technological knowledge of pupils, rationing, education, diagnostics.

A. G. Busigin, O. V. Gusev.

Substantiation of the ecologically-legal competence of structure of professional competence of the teacher

In article the urgency of introduction in structure of professional competence of the teacher of the ecologically-legal competence is proved and the author’s definition of last is presented.

Keywords: ecologically-legal competence, antiecolological acts, the ecologically-legal responsibility, social health.

V. N. Valko.

Psychological Conditions of Personal Determinants for Adaptation of Pedagogical College Students

The author considers personal qualities as determinants for adaptation of students of the Noyabrsk pedagogical college. This adaptation depends on professional teacher's work, it is of great value for formation of the future professionals.

Keywords: personal determinants, adaptation, teacher's professional work.

O. N. Artemenko, E. G. Abakarova.

Intellectual upbringing as a process of junior individual capabilities developing

This article is dedicated to comparative analyses of Characteristics of notions such as «mental stature» and «intellectual upbringing». It is also dedicated to forming of basic intellectual qualities of person, also to the main point and to junior intellectual upbringing rate

Keywords: mental stature, intellectual upbringing, junior, developing effect of training, intellectual upbringing rate

Z. D. Poyarkova.

Psychological and Pedagogical Support of Adolescents of Risk Groups in the Course of Labor Rehabilitation (from the Experience of a Social Rehabilitation Center)

Labor rehabilitation of adolescents of risk groups - pupils of specialized schools of social protection -- will be effective in certain pedagogical conditions, described in the paper.

Keywords: adolescents of risk groups, labor rehabilitation, social adaptation, mechanism of psychological and pedagogical support, program of labor rehabilitation.

S. A. Vladimirtseva.

Mathematical definitions in school.

The student manuals describing mathematics teaching methods interpret the definition of the concept as a logical operation which students should be taught. This point of view does not correspond to the functions performed by the concept in mathematical theory. The goal of the article is to examine and describe the theoretical bases of studying school definitions considering their structure and role in the concept theory.

Keywords: concepts, concept formation, definition, mathematical definitions.

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

I. A. Malashichina, M. M. Regaluk.

Main characteristics of private educational institutes in Stavropol province at the end of XIX – the beginning of XX centuries

Article is dedicated to legislative acts analyses, which laid foundation to state educational system. In this article were also viewed educational reforming peculiarities and developing of private schools in Stavropol region

Keywords: educational reforming, educational institute, private schools, state system of national education

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

L. V. Maliceva.

Culture, public creative activity, traditions (on example tradition and custom, cubanskig of the cossacks)

The problem of the study of the culture rises In article, tradition, public creative activity cossacks on lesson graphic arts in general school. The Studies rite and folklore, which was beside

cossacks. The Fabrication subject and their using in lives.

Keywords: culture, traditions, custom, folklore, regalia of the cossacks.

Section IX. Correction pedagogics, applied psychology

V. S. Kiseleva.

The peculiarity in a short-term visual memory of dyslexic children

This article is devoted to the problem of the peculiarity in a short-term visual memory of dyslexic children. This scientific work has new information about features of short-term visual memory of children who have difficulties in reading education.

Keywords: short-term visual memory, difficulties in reading education, dyslexic children.

S. A. Ovsyannikova.

Development of oral speech of primary school students with different dynamics of disgraphia

This article is devoted to the long term studying of oral speech forming of children with disgraphia and normal writing. It is the first time that the features of oral speech development typical for pupils in primary school with different dynamics of disgraphia are revealed during this research.

Keywords: oral speech, population studies, disgraphia, dynamics of disgraphia, correction teaching.

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

V. A. Belikov, S. V. Boonin, Asat S. Valeev, A. V. Grishin, Nikolay Y. Saygushev.

The methodological bases of development of program-methodical maintenance of increase of professional qualification of expert

Clause is devoted to an actual problem of improvement of quality preparation experts. In a basis of a problem a number objective contradictions is allocated. The certain level of their decision, in opinion of authors, is possible by development of modern program -methodical maintenance of process of formation. The basic functions of program-methodical maintenance according to the maintenance of the educational order and the maintenance of educational model are allocated.

Keywords: methodical program support, professional qualification of experts.

Section XI. Reflections and Discussions

A. I. Chernykh.

The United State Examination as an up-to-date estimation instrument, a new form of testing and a mechanism of comprehensive and professional education continuity.

The article deals with a new form of state certification – the United State Examination (USE) – combined with higher school entrance examinations. Such an important aspect of the experiment on introducing the USE as availability and continuity of secondary and higher education is considered.

Keywords: the United State Examination (USE), experiment on introducing the USE, estimation of knowledge quality, school leaver's portfolio, certification

T. M. Aminov.

A New Concept of Historical Pedagogical Research

The author defends one of possible concepts of the historical pedagogical research, based

on the logic of integral pedagogical process.

Keywords: concept, historical pedagogical research

L. P. Girfanova.

The nature and essence of universal values as generalized aims of education

Basing upon cultural and historical conception of the man psychical development, worked out by L.S.Vigotsky, the author of the article delivered his own understanding of nature and essence of universal values, showed their part and significance in the matter of education of the rising generation.

Keywords: universal values, the essence, collective consciousness, generalized aims of education.

A. N. Kluchenko.

Pedagogics conditions of teachers labour motivation forming in military universities

In this article were described diagnostic basis, allowing to study teachers labour motivation forming in military universities. Was described a model, which helped to mark and to analyse ways of professional tasks of decisions in university employee management

Keywords: pedagogics conditions, military university, labour motivation, professional teacher activity

Section XII. **In Dissertational Councils**

Information of Dissertational Councils

Rules of Registration of Papers

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

А. Н. Ростовцев, Л. А. Кульгина, Г. А. Иващенко

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ СКВОЗНОМУ КУРСОВОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ С УЧЕТОМ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Происходящее в настоящее время внедрение систем оценки и развития персонала (например, Assessment Center) в наиболее прогрессивных российских бизнес-ориентированных компаниях потребовало от них разработки моделей компетенций, дающих возможность прогноза эффективности работы. Поэтому мы согласны с авторами [5; 12], что и в основу образования (для обеспечения сопоставимости его качества в европейских странах – одного из основных принципов Болонской декларации) должна быть положена компетентностная модель выпускника вуза. Она обеспечивает более высокую профессиональную мобильность специалиста, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что «... является основной особенностью по сравнению с квалификационными моделями, принятыми в действующих образовательных стандартах» [12]. Безусловно, для своевременной корректировки формирования компетенций в процессе обучения «проектирование учебного процесса и системы педагогического управления должно строиться на основании прогноза» [5].

Основные профессионально-технические компетенции будущих инженеров строительных специальностей развиваются в процессе курсового проектирования (КП), являющегося формой продуктивного практико-направленного обучения. При самостоятельном решении проблем проектирования студенты ощущают потребность в знаниях, являющихся инструментом для выполнения поставленной задачи, процесс их усвоения происходит в результате реализации собственных замыслов проектанта, что обеспечивает познавательную активность. На сегодняшний день нами выявлен ряд проблем обучения: отсутствие у студентов единого видения объекта проектирования, переноса знаний и опыта, полученных при изучении одной дисциплины в другую; непонимание назначения многих дисциплин, чему немало способствует несовпадение требований, основных понятий по смежным дисциплинам (из-за разобщенности кафедр и преподавателей); низкий уровень мотивации у многих студентов к быстрому и качественному выполнению проектов; невнимание преподавателей к тенденциям их индивидуального

профессионально-личностного становления и развития. Это противоречит организации целенаправленной подготовки студентов технического вуза к инновационной деятельности. Одной из основных проблем является перегрузка студентов информацией и заданиями. Среди основных причин трудностей в КП студенты при ответах на вопросы анкеты называют нехватку времени (даже при своевременном выполнении работы), большую учебную нагрузку и неумение планировать свое учебное время. Составление фактических графиков защиты всех курсовых работ (КР) и проектов 72 студентов двух потоков с 1-го по 5-й курсы (всего 15 работ, включающих графическую часть, до 3-х в семестр) показало, что наблюдается хроническое отставание основной массы учащихся от графика контрольных мероприятий, выявлены наиболее «тяжелые» семестры. С помощью критерия χ_r^2 Фридмана [10, с. 94] статистически доказано (уровень значимости $p \leq 0,01$), что различия в количестве времени, требующемся студентам на выполнение и подготовку к защите КР и КП, неслучайны и зависят как от индивидуальных особенностей студентов, так и от сложности и объема работ. Таким образом, необходима корректировка организации курсового проектирования с целью оптимизации процесса усвоения студентами знаний и опыта проектирования, их способности к активной познавательной творческой деятельности, умения управлять своим учебным временем, повышения мотивации учения. На наш взгляд, удачным решением названных проблем может стать реализация механизмов интеграции в учебном процессе, которая позволит систематизировать знания по специальным дисциплинам, более рационально выбрать и перераспределить учебный материал, снизить учебную нагрузку, исключив повторения и рутинную работу, в частности, в курсовом проектировании. «Творческий синтез преподаваемых студенту знаний по научным и техническим дисциплинам и новых знаний осуществляется в комплексном проектировании, приближающемся по своему характеру к практическому проектированию» [4, с. 191]. При этом на практике сквозное (комплексное) проектирование используется незаслуженно мало или, в ряде случаев, формально. Для применения принципов интеграции в курсовом проектировании при обучении студентов направления «Строительство» нами выявлены следующие организационно-педагогические условия: 1) организация сквозного проектирования по ряду дисциплин, входящих в одну образовательную область; 2) применение в обучении принципов «процессного подхода»; 3) реализация механизмов активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе курсового проектирования.

Для изучения влияния междисциплинарной интеграции в курсовом проектировании на формирование компетенций успешной проектной деятельности студентов, был проведен педагогический эксперимент с участием 87 студентов специальности 270102.65 «Промышленное и гражданское строительство». В 5 семестре 2005–2006, 2006–2007 и 2007–2008 уч. гг. студен-

тами экспериментальных групп (43 чел.) выполнялось сквозное курсовое проектирование по дисциплинам «Архитектура гражданских и промышленных зданий и сооружений» и «Теплогасоснабжение и вентиляция» по разработанным Л. А. Кульгиной междисциплинарным заданиям. Студентами контрольных групп (44 чел.) курсовые проектировались по традиционной схеме, т. е. задание по одной дисциплине не соответствовало заданию по другой. Для постановки эксперимента было выявлено поле общих для вышеназванных дисциплин проблем: увязка систем отопления, вентиляции и газоснабжения с применяемыми строительными конструкциями зданий, влияние архитектурно-планировочных решений зданий на отопительно-вентиляционные устройства и другие аспекты. Для наиболее плодотворного заполнения объема курсового проектирования проведены сравнительный анализ специфики подходов этих дисциплин к полю общих проблем, разбиение дисциплин на модули и согласование их по времени. В учебном процессе необходимо решать задачу формирования «... ключевых компетенций, исходя из возможностей содержания учебного материала, форм, методов и средств педагогического воздействия» (Г. И. Ибрагимов [5, с. 15]). Поэтому, из рассматриваемых в акмеологии [5] пяти слагаемых профессиональной компетентности, являющихся общими и обязательными для всех специалистов, нами выделены гностическая (когнитивная) компетенция (отражает наличие необходимых профессиональных знаний) и регулятивная (позволяет использовать имеющиеся знания для решения профессиональных задач), так как именно они формируются в дисциплинах моделируемого нами семестра. Остальные компетенции (наряду с предыдущими): рефлексивно-статусная (дает право за счет признания авторитетности действовать определенным образом), коммуникативная (определяет возможность установления контактов самого разного вида для осуществления практической деятельности) и нормативная (отражает круг полномочий, сферу профессионального видения) формируются у студентов строительного профиля в 8, 9 семестрах (дисциплины «Организация, управление и планирование в строительстве», «Технология и организация в городском строительстве и хозяйстве», «Проекты и управление проектами», «Правовое регулирование городской деятельности и жилищное законодательство» и другие). В результате обучения студентов рассматриваемым нами дисциплинам также формируются профессионально-ценностная компетенция (отражает наличие мотивации и интереса к учению по данной специальности, «отношение студента к значимым моментам будущей специальности» [4, с. 195]) и компетенция личностного самосовершенствования (по классификации А. В. Хуторского, предполагает наличие умений самопознания (самонаблюдение, рефлексия, самооценка) и профессионально важных качеств (аккуратность, внимательность, ответственность)). Исходя из вышесказанного, для оценки и комплексной характеристики успешности формирования профессиональной готовности студентов на основе междисциплинарной интег-

рации курсового проектирования были установлены следующие критерии: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и деятельностно-практический.

Главной характеристикой гностической компетенции являются объем и уровень усвоения профессиональных знаний, поэтому ее сформированность оценивалась с помощью двух показателей когнитивного критерия: 1) **уровня подготовки испытуемых** по разработанным Л. А. Кульгиной заданиям междисциплинарного контрольного опроса (в форме тестов). Для измерения этого показателя и полного извлечения информации из эмпирических результатов опроса были использованы положения Item Response Theory (IRT) [11], предназначенной для оценки латентных параметров испытуемых и параметров заданий теста посредством применения математико-статистических моделей измерения, в единой интервальной шкале логит (соответствие уровня подготовки общепринятым баллам по [11]: - 1,75...- 0,25 – «3», - 0,25...1,25 – «4», 1,25 и выше – «5»). Анализируя распределение индивидуальных кривых условной вероятности правильного выполнения i -м испытуемым различных по трудности заданий, мы разбили данный показатель на 4 уровня, первый из которых (до - 1 логита) посчитали неудовлетворительным; 2) **уровня усвоения учебной информации** по В. П. Беспалько [1, с. 112] по субъективным ощущениям студентов (по данным анкетирования) и мнениям преподавателей, сложившимся по результатам работы над КП, сдачи зачета и экзамена. Каждому уровню («узнавание», «воспроизведение», «применение», «творчество»), характеристики которых в анкете адаптированы к рассматриваемым дисциплинам, присвоен ранг от 1 до 4. Для выполнения КП первый уровень усвоения, когда каждая операция действия выполняется с опорой на описание, подсказку не может считаться достаточным. Для оценки мотивационного критерия, характеризующего профессионально-ценностную компетенцию, авторами была составлена «Сводная карта определения **уровня состояния мотивации учения** студентов строительных специальностей» (6 уровней, на основе карты, приведенной в [1, с. 98-101]). В анкетном опросе студентам предлагалось оценить по значимости для них по 6-балльной шкале (от 0 до 5) мотивы учебной деятельности, список которых (в сокращенном и адаптированном виде) приводился по 2 варианту методики А. А. Реана и В. А. Якунина [7, с. 434]. Также учитывались тип отношения к учению по данной специальности, постановка и реализация целей в учении, прилежание, другие характеристики учебной деятельности (всего 26). К неудовлетворительному уровню развития профессионально-ценностной компетенции мы относим 1-ый и 2-ой уровни состояния мотивации учения студентов, характеризующиеся соответственно отрицательным или пассивным отношением к учению, отсутствием или низким интересом к процессу и содержанию учения, преобладанием мотивов избегания неприятностей или

неустойчивостью мотивов интереса к внешним результатам учения и т. д.; к удовлетворительному – 3-ий уровень – положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению, проявление мотива формально-академического достижения и т. д.; к оптимальному – с 4-го по 6-ой уровни – осознанное, инициативное и действенное отношение к учению, различные особенности учебно-познавательных мотивов, постановки и реализации учебных целей и т. д. Эмоционально-волевой критерий мы относим к компетенции личностного самосовершенствования. Он характеризуется наличием профессионально важных качеств: 1) **графическим исполнительским мастерством** (по терминологии Б. Г. Бархина [4]) – аккуратностью и правильностью оформления чертежей проекта в соответствии с установленными правилами ЕСКД (Единой системы конструкторской документации) и СПДС (Системы проектной документации в строительстве), уровень которого оценивался по 3-балльной шкале; 2) **уровнем самоорганизации и планирования деятельности**, от которого в нашем случае напрямую зависит своевременность выполнения и защиты проекта. В качестве измерителя этого показателя выступила дата защиты (номер и день недели семестра). Для оценки уровня самоорганизации и планирования деятельности использована трехуровневая шкала: 3 – защита КП до 17 недели семестра включительно, 2 и 1 – в течение сессии или позднее. Показателем деятельностно-практического критерия, характеризующим регулятивную компетенцию, является «качество» образовательного продукта – **уровень принятых проектных решений** (тщательность проработки объемно-планировочных, конструктивных и архитектурно-композиционных решений проекта, умение выстроить защиту), который достигается в процессе коммуникативной деятельности преподавателей интегрируемых дисциплин и студента. Данный показатель оценивался по 3-балльной шкале в ходе подготовки и защиты проекта, экспертной оценке проекта преподавателями кафедры, при этом описания 1-го, 2-го и 3-го уровней этого и двух предыдущих показателей предполагают неудовлетворительную, удовлетворительную и оптимальную сформированность соответствующих компетенций.

Результаты процесса обучения курсовому проектированию по вышеописанным критериям в экспериментальных и контрольных группах приведены на (рис. 1). Достоверность различий между процентными долями экспериментальных и контрольных групп, в которых зарегистрированы интересующие нас эффекты улучшения показателей, оценивалась с помощью критерия Φ^* Фишера (уровень статистической значимости $p \leq 0,01$) [10, с.167]. Так, в экспериментальных группах доля студентов, повысивших свои уровни подготовки (этот показатель измерялся только в группах ПГС-04, -05), усвоения учебной информации, принятых проектных решений, состояния мотивации учения и своевременно выполнивших и защитивших проекты в условиях междисциплинарной интеграции проектирования больше чем в контроль-

ных. В уровне графического исполнительского мастерства студентов контрольных и экспериментальных групп статистически значимой разницы нет. Таким образом, показано, что междисциплинарная интеграция в КП интенсифицирует и в определенной мере индивидуализирует учебный процесс, помогает структурировать работу студентов над проектами, стимулирует своевременное и качественное выполнение всех этапов проектных задач, способствует формированию системных знаний. Студенты подходят к очередному этапу проекта с уже имеющимся опытом проектирования «своего» здания на предыдущих этапах в аспекте двух дисциплин, отчетливо видят связь между ними, включают новые знания в структуру имеющихся, имеют возможность частичного использования своих чертежей, а также дополнительное время для более тщательной и творческой проработки проекта, что приближает их к реальному проектированию.

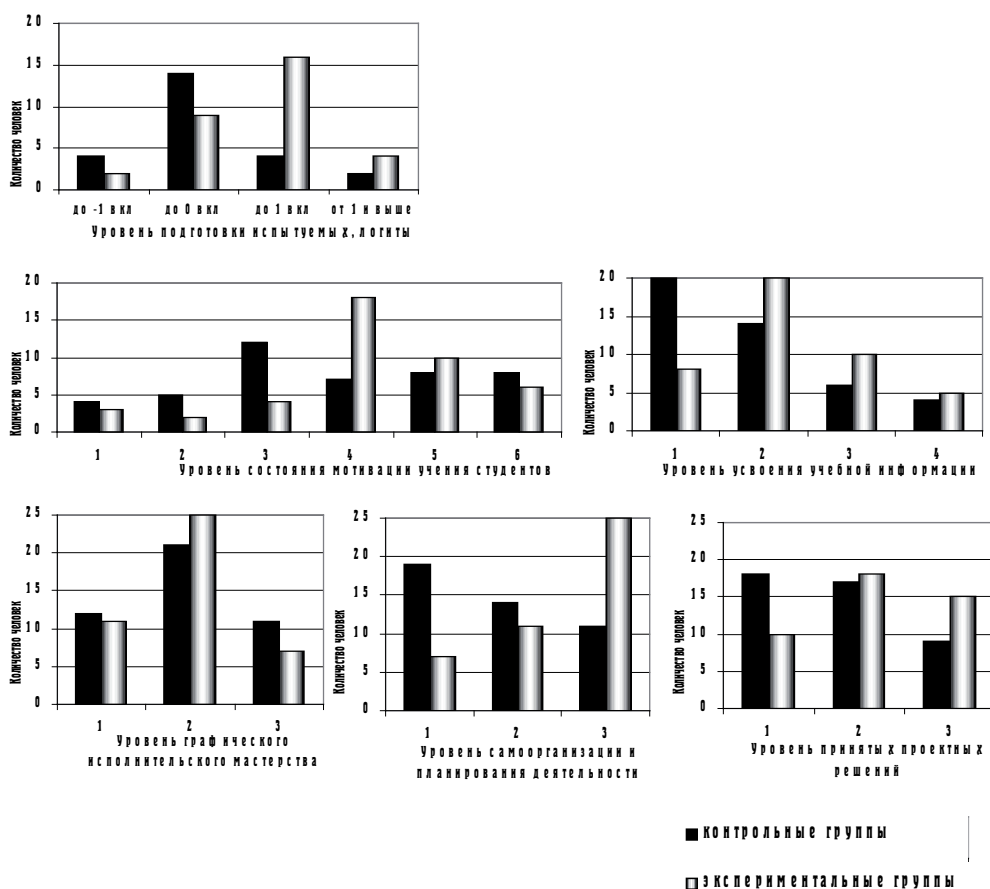


Рис. 1. Результаты процесса обучения курсовому проектированию

Сложность прогнозирования формирования профессиональных компетенций в образовании во многом обусловлена высокой степенью субъек-

тивности и неопределенности учебного процесса как социального явления. Тем не менее, А. А. Вербицким и О. Г. Ларионовой [5, с. 100] разработана стратегия педагогических воздействий, в соответствии с которой предлагается строить прогноз успешности обучения. Ее схема такова: анализ текущей ситуации (количественные и качественные характеристики) \leftrightarrow организационные формы, методы и средства \leftrightarrow цели обучения \leftrightarrow прогноз успешности выбранной стратегии обучения. В развитие идей А. А. Вербицкого и О. Г. Ларионовой [5] и под влиянием обширных исследований в области моделирования и оптимизации учебного процесса в школьной практике И. П. Подласого [9], для прогнозирования успешности формирования компетенций при обучении КП в условиях междисциплинарной интеграции, авторами разработана *математическая модель*, позволяющая управлять образовательным процессом на уровне учебного семестра. Процесс обучения смоделирован на основе результатов изучения взаимосвязей между продуктом обучения (характеризующимся названными выше показателями) и составляющими четырех генеральных факторов (по [9, с. 345]): организационно-педагогического влияния (ОПВ), учебного материала (УМ), обучаемости учащихся (ОУ) и времени (В), которые конструируются из переменных – продуктогенных причин (по терминологии И. П. Подласого). «Выделением продуктогенных причин и факторов достигается одновременное и эффективное разрешение многих дидактических проблем. Но все же главный смысл их выделения состоит в обеспечении перспективной возможности познания связи каждого фактора с продуктивностью обучения. Это открывает путь к созданию подлинно научной теории обучения, способной обеспечивать диагностирование, прогнозирование дидактического процесса на основе знаний о влиянии каждой отдельной причины и их комплексных объединений» [9, с. 337]. В результате логического анализа сущности изучаемого явления и причинно-следственных связей нами выделено 10 характеристик продукта обучения (6 из которых вошли в модель) и 70 переменных, содержащихся в названных генеральных факторах (описывающих условия и средства обучения, в т. ч. экспериментальные, работоспособность студентов, их особенности мышления и познавательной деятельности и т. д.).

Для получения модели зависимости результативных показателей Y_1 (уровень подготовки испытуемых), Y_2 (уровень усвоения учебной информации), Y_3 (уровень состояния мотивации учения), Y_4 (уровень графического исполнительского мастерства), Y_5 (своевременность выполнения и защиты проекта), Y_6 (уровень принятых проектных решений) от продуктогенных причин (x_1, \dots, x_{70}) было проведено статистическое исследование корреляционных связей между ними в последовательности приведенной в [6]. После сбора первичной информации (анкетирование, тестирование, изучение КП и КР, данных семестровых ведомостей и т. д.) была выявлена общая структура системы признаков. Для установления факта наличия и направления, а также воз-

можной формы корреляционных связей (для наиболее значимых, по мнению авторов, пар показателей) проведена аналитическая группировка данных и определение групповых средних, на основании чего построены графики эмпирической линии связи (линии регрессии). Для установления степени тесноты связи при альтернативном описании вариации в виде 4–клеточной таблицы (для показателей, приводимых в номинальной шкале) вычислялись коэффициент ассоциации (K_a) и коэффициент контингенции (K_k), дающий более осторожную оценку связи [8, с. 124–126]. При многоклеточном упорядочении эмпирических данных (для показателей, приводимых в порядковой шкале) использовался коэффициент взаимной сопряженности Пирсона [8]. Расчеты и построение графиков производились при помощи электронной таблицы Excel. Для всего объема данных (в том числе для данных, измеренных по пропорциональной и интервальной шкалам) с использованием программы Statistica-6 была построена матрица парных коэффициентов корреляции размером 80×80 ячеек. Таким образом выявлена общая структура взаимосвязей признаков, получена возможность изучения степени влияния междисциплинарных связей и других данных на компоненты профессиональной компетентности студентов. При этом «количество связей, не поддающихся содержательной интерпретации (такое встречается в реальных задачах)» [3], оказалось незначительным, а значения коэффициентов корреляции между такими показателями невелики. В [2, с. 121] отмечено, что ситуация ложной связи может возникнуть по причине «скошенности» выборки или неполноты совокупности рассмотренных признаков (так, И. П. Подласый [9, с. 349] указывает, что количество причин, влияющих на результаты обучения достигает порядка 400–450).

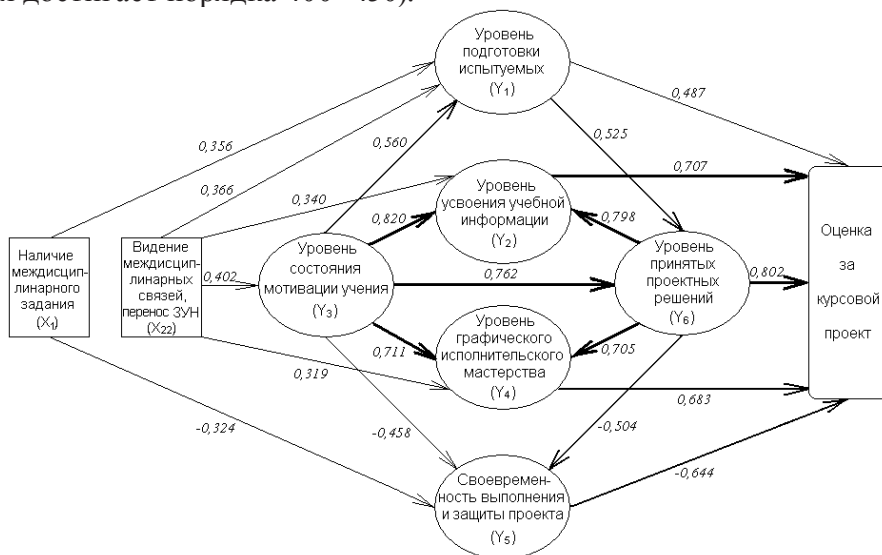


Рис. 2. Связи показателей критериев продукта обучения и изучаемых продуктогенных причин

На рисунке 2 приведены выделенные из сложной структуры взаимосвязи и взаимозависимости показателей критериев продукта обучения и изучаемых

продуктогенных причин по данным описываемого эксперимента, направления которых установлены из содержательных предпосылок (например, исходя из состояния мотивации учения, легче предположить каким будет уровень принятия проектных решений, чем наоборот). Достаточно близкие значения между коэффициентами, рассчитанными разными способами (например, теснота связи между изучаемым признаком «наличие междисциплинарного задания на КП и КР» и «своевременностью выполнения и защиты проекта» составила по расчету в программе Statistica-6 $r=-0,324$, а значения $-K_{\kappa}=-0,361$, $K_a=-0,650$), позволили произвести отбор факторов, включаемых в модель множественной зависимости, по данным корреляционной матрицы. При этом критический предел при уровне статистической значимости коэффициента корреляции $p \leq 0,01$ при числе степеней свободы $k=n-2=87-2=85$: $r_{\text{кр}}=0,275$. Для каждого результативного показателя (Y_p, \dots, Y_6) при анализе соответствующих строк матрицы были выявлены переменные x_n со значительной степенью тесноты связи с Y , с учетом логики их взаимосвязи. При построении многофакторных регрессионных моделей соблюдалось требование наименьшей коррелированности включенных в модель факторов [6, с. 182]. Параметры уравнений множественной зависимости определены из систем нормальных уравнений, отвечающих требованиям способа наименьших квадратов:

$$\begin{aligned} Y_1 &= -1,79 + 0,60x_{11} + 0,92x_{39} + 0,32x_{40}, \\ Y_2 &= 0,79 + 0,08x_{22} + 0,79x_{40} - 0,14x_{56}, \\ Y_3 &= -0,35 - 0,38x_{11} + 0,44x_{25} + 1,29x_{39} + 0,99x_{40} - 0,10x_{51}, \\ Y_4 &= -0,89 + 0,05x_{16} + 0,09x_{22} + 0,26x_{23} + 0,48x_{41} + 0,06x_{48}, \\ Y_5 &= 16,75 - 1,39x_{11} + 0,25x_{26} + 0,61x_{47} - 0,43x_{48}, \\ Y_6 &= 0,95 + 0,27x_{37} + 0,34x_{40} + 0,02x_{50} - 0,06x_{56} + 0,07x_{57} \end{aligned} \quad (1)$$

где x_p, x_{11}, x_{39} – соответственно наличие/отсутствие междисциплинарного задания, умения планировать учебное время, умения читать чертежи (1/0); x_{16} – наличие «профессионального» мотива (0...5); x_{22} – видение междисциплинарных связей (0...2); x_{23} – оценка за графическую работу по дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика»; $x_{25}, x_{26}, x_{40}, x_{41}$ – оценка, своевременность защиты, уровни принятых проектных решений и графического исполнительского мастерства при выполнении КР по дисциплине «Архитектура» в 4-ом семестре; x_{37} – предпочтение сложных, творческих или стандартных заданий на КР и КП (1/0); $x_{47}, x_{48}, x_{56}, x_{57}$ – количество «долгов» на момент окончания предыдущей сессии, вовремя завершенных этапов КП, пропущенных занятий, посещенных консультаций; x_{50}, x_{51} – интерес к выполнению и субъективное ощущение трудности КП (0...10).

Значения коэффициентов при x_1 в уравнениях целевых признаков Y_1 и Y_5 (1) показывают, что наличие междисциплинарных заданий значительно увеличивает уровень подготовки испытуемых и на полторы недели ускоряет выполнение проекта. На остальные показатели данный фактор ока-

зывает опосредованное влияние. По линейным моделям (1) были построены индивидуальные (здесь не приводятся) и обобщенные (рис. 3) графики для сравнения расчетных данных с эмпирическими. Различия по уровню и распределению расчетных и эмпирических показателей для всей выборки оценивались с помощью критерия F^* Фишера [10, с. 167] и попали в «зону незначимости» для всех шести целевых признаков.

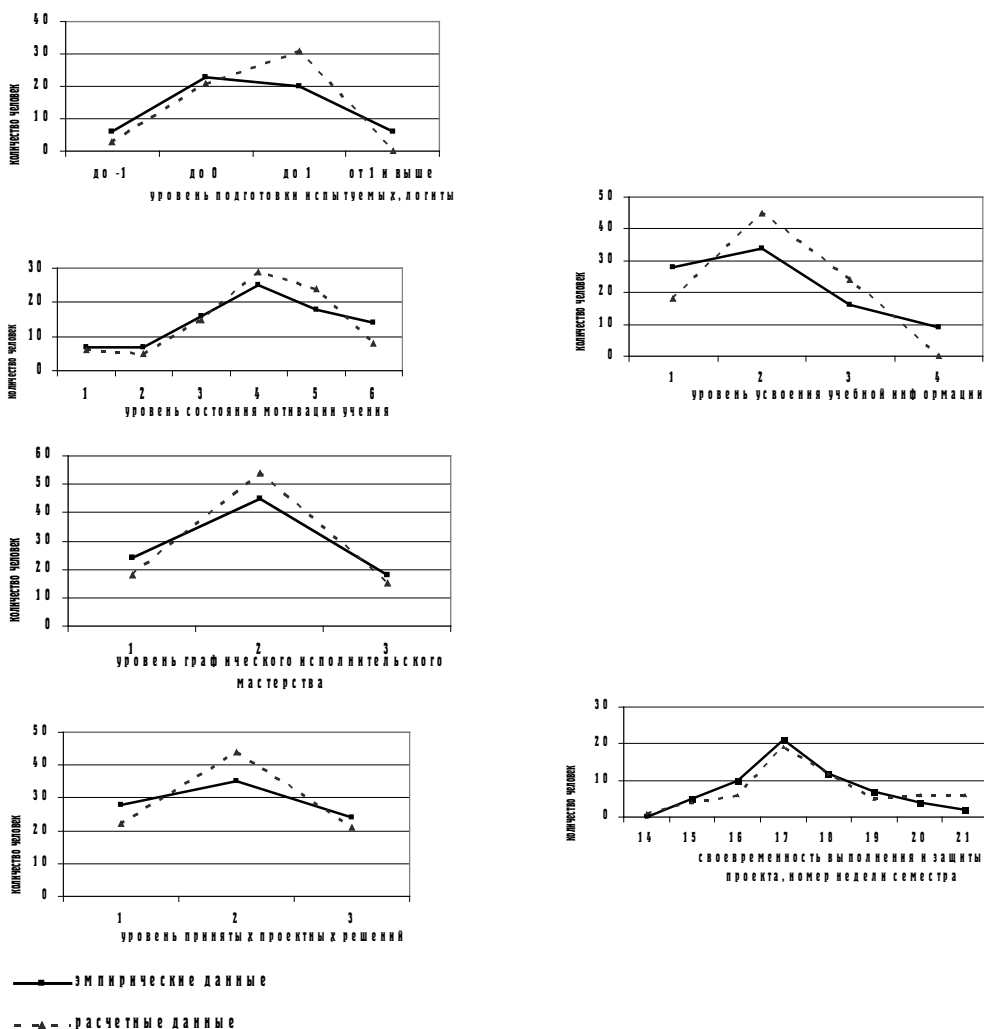


Рис. 3. Соответствие расчетных данных эмпирическим данным выборки

Безусловно, найти математическую модель, точно описывающую сложные педагогические явления, невозможно уже хотя бы потому, что приходится абстрагироваться от значительного количества существенных факторов и рассматривать действительность в очень узком диапазоне. Несоответствие, например, между высокими результатами тестирования студента и низким

уровнем принятых проектных решений может объясняться высокой психологической устойчивостью к экстремальным ситуациям и отрицательной мотивацией к учению. Поэтому, мы изначально не ставили себе цели предсказывать конкретные результаты учебы студентов (зависящие от общих способностей, свойств нервной системы, состояния человека в определенный период времени и т. д.), прогностичность модели связана с выявлением предпосылок к успешному осуществлению учебной деятельности в условиях междисциплинарной интеграции. Расчет значений показателей названных критериев на двух-трех этапах семестра по данным небольшой анкеты, входному контролю, результатам предыдущего семестра и начала расчетного, дает возможность выстроить предполагаемые траектории обучения каждого студента, обеспечивая тем самым непрерывность анализа ситуации и помогая своевременно реагировать на характер изменений в состоянии познавательной деятельности (проводить дополнительные консультации, выявлять характер требуемой помощи, факторы, на которые необходимо воздействовать, чтобы повысить мотивацию к позитивному росту и эффективному обучению и т. д.). Таким образом, «педагогическое прогнозирование представляется инструментом выработки оптимальной стратегии обучения» [5].

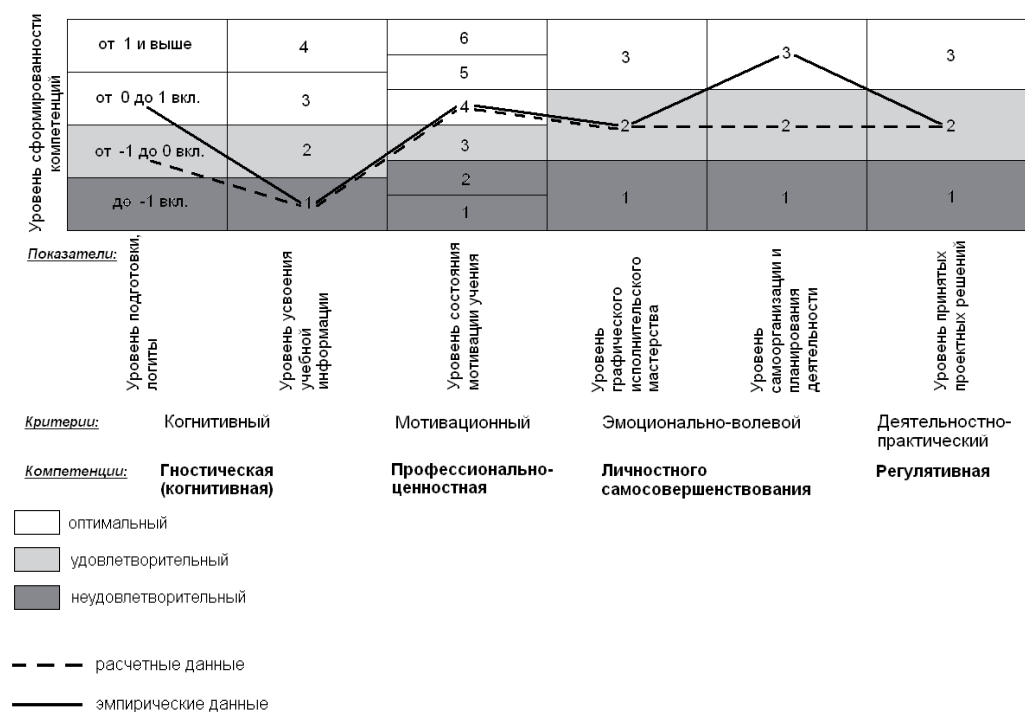


Рис. 4. Пример индивидуального профиля компетенций студента

Построение в начале семестра по расчетным данным прогнозируемых индивидуальных профилей компетенций студентов (рис. 4), позволит при необходимости внести коррективы в систему управляющих организаци-

онно-педагогических воздействий в каждом конкретном случае, помочь человеку развить требуемые компетенции до необходимого уровня. А сравнение прогнозируемых и фактических (по итоговым данным семестра) профилей покажет эффективность такой личностно-ориентированной работы. Реализация математической модели, по сути, вносит в обучение в рамках «процессного подхода» цикл PDCA (Планируй – Выполняй – Проверяй – Воздействуй). При этом именно профиль сформированных компетенций (т. е. набор характерных качеств, необходимых для данной специальности) является показателем результативности изучения каждой дисциплины, а также эффективности подготовки выпускников вуза. Поэтому для повышения конкурентоспособности будущих инженеров, необходимо в условиях междисциплинарной интеграции целенаправленно формировать профессиональные компетенции студентов, разработав для каждой специальности четкую систему оценки уровня их развития.

Библиографический список

1. **Айсмонтас, Б. Б.** Педагогическая психология: схемы и тесты [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. **Андреевков, В. Г.** Интерпретация и анализ данных в социологических исследованиях [Текст] / В. Г. Андреевков, Ю. Н. Толстова, И. И. Елисеева и др. – М.: Изд-во «Наука», 1987. – 256 с.
3. **Андреевков, В. Г.** Математические методы анализа и интерпретация социологических данных [Текст] / В. Г. Андреевков, К. Д. Аргунова, В. И. Паниотто и др. – М.: Изд-во «Наука», 1989. – 176 с.
4. **Бархин, Б. Г.** Методика архитектурного проектирования: Учеб.-метод. пособие для вузов [Текст] / Б. Г. Бархин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с., ил.
5. **Вербицкий, А. А.** Гуманизация и компетентность: контексты интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: МГПОУ, 2006. – 172 с.
6. **Ефимова, М. Р.** Практикум по общей теории статистики: Учеб. пособие [Текст] / М. Р. Ефимова, О. И. Ганченко, Е. В. Петрова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 336 с.: ил.
7. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2004. – 509 с.: ил.
8. **Мотылев, В. М.** Основы количественных исследований в библиотечной теории и практике [Текст] / В. М. Мотылев. – Л.: Наука, 1988. – 198 с.
9. **Подласый, И. П.** Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.
10. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с., ил.
11. **Челышкова, М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие [Текст] / М. Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

12. Шилов, Е. В. Двухуровневая система высшего профессионального образования в строительстве/ Е. В. Шилов, Ю. В. Воронов, В. П. Саломеев и др. [Текст] // Строительные материалы, оборудование, технологии XXI века. – М.: ООО ЦНТИ «Композит», 2007. – № 3. – С. 82–83.

УДК 37.013.75

Н. И. Попов

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТРИГОНОМЕТРИИ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Гуманизация, гуманитаризация и информатизация образования относятся к глобальным проблемам современности, особенно они актуальны и важны для современного российского образовательного пространства.

Процесс гуманитаризации касается, прежде всего, изменения содержательного аспекта учебной, педагогической и управленческой деятельности и реализуется, как нам представляется, через следующие проявления современной парадигмы образования: развивающую направленность, экзистенциальность, интегрированность и фундаментальность.

Фундаментальность означает естественное сочетание методологии, технологии и методики преподавания учебного предмета. Стремясь к фундаментальности образования, педагог постигает глубинные смыслы предмета деятельности, задаваясь вопросами о том, что и как он преподает, в каких жизненных ситуациях обучаемые смогут использовать полученные на занятиях специальные знания. Такое видение преподавания требует от педагога философского, культурологического, психологического, научного осмысления своего предмета. Фундаментальность должна проявляться на каждом занятии; в результате у школьников и студентов появляется осознанное стремление к учебе.

Актуальная проблема подготовки педагога-предметника – формирование профессионального мышления, важной характеристикой которого служит умение соотносить получаемые знания с личностным опытом и адекватно применять их в практической деятельности. Однако не все традиционные технологии психолого-педагогической подготовки позволяют эффективно решать эту проблему. Процесс усвоения психолого-педагогических понятий обычно строится следующим образом: преподаватели и авторы учебников и учебных пособий «преподносят» материал «в готовом виде» и предлагают запомнить. Это приводит к тому, что многие учащиеся и студенты усваивают педагогические знания декларативно, и они в дальнейшем приобретают формальный характер. Формируются неадекватные мыслитель-

ные схемы (упрощения, абсолютизации, имитации), которые могут привести к заблуждениям, негативным стереотипам и ошибкам. Как изменить сложившуюся ситуацию? Необходимо уже в процессе вузовской подготовки формировать у будущих учителей мыслительные схемы, которые бы стали основой профессионального педагогического мышления. Их, естественно, нужно испытывать и в процессе послевузовской подготовки, повышения квалификации. Значимость таких схем обусловлена еще и тем, что важным аспектом деятельности преподавателя является формирование когнитивного опыта обучаемых. От того, сумеют ли педагоги сформировать у школьников и студентов когнитивные схемы усвоения знаний, во многом зависит качество обучения.

Психолого-педагогические исследования показывают, что использование компьютерной графики не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного математического материала, но и позволяет глубже проникнуть в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий головного мозга, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении точных наук. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации.

Как известно, функции интерактивной компьютерной графики подразделяются на иллюстративную и когнитивную [1]. Иллюстративная функция представлена в электронных образовательных ресурсах в виде рисунков, диаграмм, графиков и схем. Когнитивная же функция – в ситуациях, когда обучаемые приобретают знания с помощью исследований математических моделей изучаемых объектов, поскольку этот процесс опирается на интуитивный правополушарный механизм мышления, сами знания в существенной мере носят личностный характер.

При разложении всех мыслительных операций обучаемых тригонометрии на отдельные шаги на этапе разработки сценария электронного образовательного ресурса следует принять меры, способствующие развитию неалгоритмизируемой, образной составляющей мышления. Этого можно достичь, если при педагогическом проектировании электронного образовательного ресурса закладывать возможность разрешения учебных проблем, целенаправленно актуализируя творческий компонент мышления. Максимальный эффект в образовательном процессе может быть достигнут только тогда, когда в существующей по одному из разделов математики технологии подготовки преподавателя-предметника [2] будут использоваться возможности левого и правого полушарий мозга.

При изучении математических дисциплин студенты и учащиеся резко дифференцируются не только по разным показателям, характеризующим уровень развития пространственного мышления, но и по способам решения задач. Это позволяет выявлять «познавательные стили» студентов и

школьников при обучении математике, которые, как показывает практика, носят устойчивый характер, проявляются у одного и того же человека при работе над созданием геометрического образа, оперирования им, что способствует становлению различных типов математического интеллекта [3]: алгебраист-геометр; теоретик-практик; склонный к аксиоматическим рассуждениям – опоре на наглядную агитацию.

Анализ практики обучения учащихся и студентов тригонометрии показывает, что основной упор преподаватели делают на логическое мышление, т. е. на работу левого полушария головного мозга. В результате исследований психологов установлено, что до 80% информации человек получает через зрительный канал. Что же касается математики, что здесь уместно привести слова К. Гаусса: «Математика – наука не столько для ушей, сколько для глаз».

Итак, возникает проблема, как сделать обучение по курсу тригонометрии таким, чтобы оно строилось на сбалансированной работе и левого, и правого полушарий головного мозга, т. е. на различном сочетании логического и наглядно-образного мышления.

Для того чтобы правильно формировать мышление, необходимо представить себе его психологические механизмы и направления развития. Значительные достижения психологов в этой области связаны с открытием межполушарной асимметрии головного мозга [4; 5]. Работа левого полушария позволяет человеку понимать как письменную, так и устную речь, давать грамматически правильные ответы, манипулировать строго формализованными знаками, свободно оперировать цифрами и математическими формулами. Правое же полушарие является носителем неосознаваемых творческих способностей человека, а также умения устанавливать пространственные соотношения на основе графической наглядности, выделять в объекте его характеристики и оперировать ими в виде образов.

В исследовании Б. М. Блюменфельда [6] экспериментально показано, что опытные шахматисты, решая задачи, оперируют в основном образом позиции, т.е. пространственным положением той или иной шахматной фигуры в системе других, а не ее образом как таковым. С равным успехом они могут решать шахматные задачи, пользуясь не только фигурами, но и их заменителями: фишками, камешками и т. п. Решение задач обеспечивается здесь быстрым нахождением правильной пространственной комбинации фигур путем мысленного их перемещения, что предполагает наличие четкого образа, отражающего в основном динамические пространственные соотношения.

При выполнении заданий, требующих аналитического подхода, при совершении арифметических операций происходит активизация левого полушария. Экспериментальные исследования психологов показали, что левое полушарие специализировано на оперировании словами и другими условными знаками, а правое – образами реальных предметов.

В. С. Ротенберг, выделяя аналитический и наглядно-образный склад мышления, отмечает особенности учебной деятельности так называемых аналитиков и геометров.

Аналитики страдают там, где успешность работы зависит от развития воображения. Они легче рассуждают, чем действуют, легче объясняют, как надо решать задачу, чем решают ее.

Трудности для геометров начинаются там, где им приходится работать без наглядной иллюстрации. Даже когда их деятельность протекает в уме, они нуждаются в опоре на образы, на помощь представления и воображения. Геометры значительно лучше себя чувствуют при работе со зрительным материалом, чем со словесно-логическим. Словесное объяснение задач они понимают хуже, чем рисунок или чертеж.

В. С. Ротенберг отмечает, что «трудности мышления, оторванного от образной основы, вполне естественны: образ – это не просто подножка теоретической мысли, это ее необходимая составляющая часть. Мышление, лишенное элементов образности, рискует стать сухим, формальным. Обучение, совсем не адресованное к образному мышлению, не только не способствует его развитию, но и в конечном счете подавляет его. Отсутствие опоры на образную сторону учебного материала не просто затрудняет обучение, а подчас придает ему мучительный характер» [7].

В. А. Крутецкий [8] в своих исследованиях выделяет следующие типы мышления: аналитический, геометрический и гармонический, сравнительная характеристика которых приведена в таблице.

Типы мышления (по В. А. Крутецкому)

Характеристика типов	Аналитический тип	Геометрический тип	Гармонический тип
Развитие словесно-логического компонента	Очень сильный	Выше среднего	Сильный
Развитие наглядно-образного компонента	Слабый	Очень сильный	Сильный
Соотношение компонентов	Преобладание словесно-логического	Преобладание наглядно-образного	Равновесие
Пространственные представления	Слабые	Очень сильные	Хорошие
Использование в решении наглядных опор	Не может и не испытывает нужду	Может и испытывает нужду	Может

Преподаватель, знающий специфику работы левого и правого полушарий мозга, способен более эффективно организовать учебный процесс, ибо он имеет возможность умело управлять как наглядно-образным, так и словесно-логическим мышлением. Отметим, что жестко разделять людей, у которых доминирует левое или правое полушарие, нельзя, так как можно выделить лишь относительное преобладание особенностей работы того или иного из них.

В настоящее время имеет распространение термин «визуальное мышление», т. е. зрительное, наглядное, который у В. П. Зинченко определен следующим образом: «Визуальное мышление – это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих знание видимым» [9].

Следует отметить, что лишь сочетание двух способов представления информации (в виде последовательности символов и в виде картин-образов), умение работать с ними и соотносить оба способа представления друг с другом обеспечивает сам феномен человеческого мышления.

Основой принципа визуализации служит когнитивная графика, цель которой состоит в создании комбинированных моделей представления знаний, которые сочетают в себе символический и геометрический способы мышления и способствуют активизации процессов познания. Но использование только картин-образов не должно приводить к другой крайности – «правополушарному крену», оптимальным является разумное сочетание обоих способов представления математической информации в процессе обучения: и визуального, и вербального [10].

Рассмотрим выполнение задания с использованием такого подхода.

Пример 1. Решить уравнение $(1 + \cos 2x) \sin x = \cos^2 x$.

Решение. Используя формулу $1 + \cos 2x = 2 \cos^2 x$, преобразуем данное уравнение к виду

$$\cos^2 x (2 \sin x - 1) = 0,$$

которое равносильно совокупности уравнений

$$\cos^2 x = 0, \quad \sin x = \frac{1}{2}.$$

Из первого имеем $x = \frac{\pi}{2} + \pi k, k \in Z$; а из второго –

$$x = (-1)^n \cdot \frac{\pi}{6} + \pi n, n \in Z.$$

Графическая интерпретация решения рассматриваемого уравнения (рис.1) позволяет наглядно продемонстрировать процесс получения искомого ответа. Сочетание двух способов представления информации в данном случае приводит к целостной картине решения.

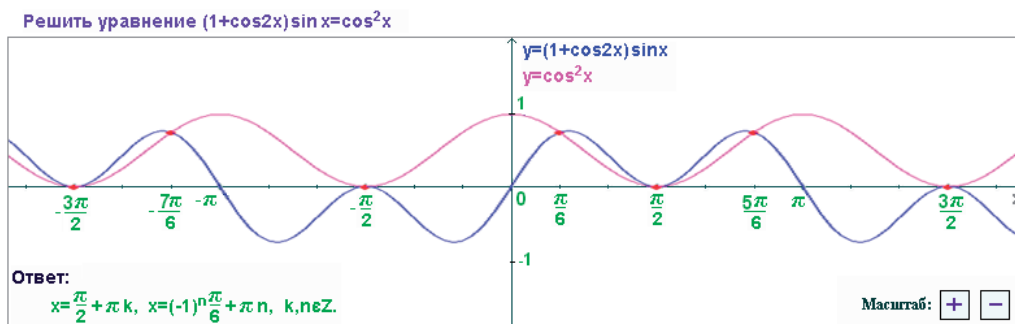


Рис.1. Графическая интерпретация решения рассматриваемого уравнения

Попытки визуализировать математику, сделать ее более наглядной предпринимались уже давно. Еще древние математики пытались самые элементарные алгебраические тождества представлять в геометрической форме. Позже сторонниками разумной визуализации математики выступали такие выдающиеся ученые, как Давид Гильберт, Леонард Эйлер, Бернхард Риман.

Для того чтобы выработать «математическое зрение» нужно систематически, целеустремленно заботиться об организации зрительной информации, о формировании визуальных математических понятий, которые по своему объему, степени обобщенности адекватны вербальным, словесно выраженным понятиям.

Приведем задачи, на которых продемонстрируем когнитивно-визуальный подход в доказательстве математических предложений.

Пример 2. Показать, что $\arctg \frac{1}{2} + \arctg \frac{1}{3} = 45^\circ$.
 Решение приведено на (рис. 2).

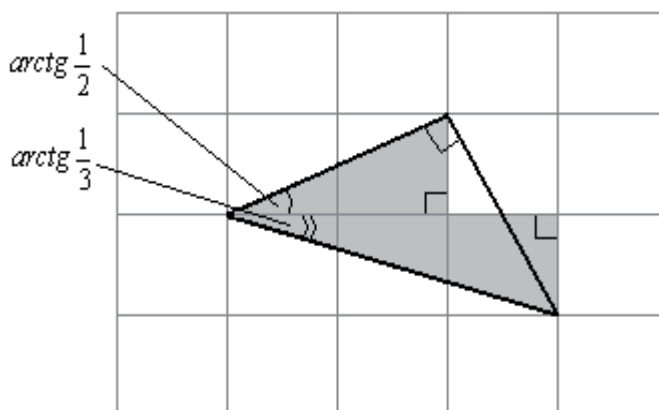


Рис.2. Решение примера 2

Пример 3. Вывести формулы

$$\operatorname{tg} \frac{x}{2} = \frac{\sin x}{1 + \cos x}, \quad \operatorname{tg} \frac{x}{2} = \frac{1 - \cos x}{\sin x}.$$

Доказательство приведено на (рис. 3)

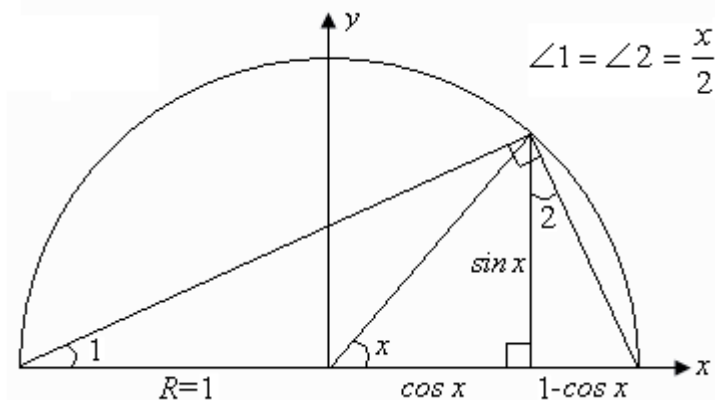


Рис.3. Доказательство примера 3

Осуществление процессов геометризации математических знаний и связи их с физической реальностью способствуют усилению наглядно-образной составляющей учебного процесса в преподавании дисциплины «Основы тригонометрии», других предметов и курсов по выбору и решают задачу разработки методических систем, основанных на максимальном использовании образно-ассоциативного способа переработки математической информации.

С учетом вышесказанного для реализации методики обучения, основанной на когнитивно-визуальном подходе, автором спроектирован электронный образовательный ресурс «Тригонометрия» [11]. Используя средства интерактивной компьютерной графики, студентам предоставляется возможность выполнять вычислительные преобразования в динамическом представлении, создавать фигуры и различные объекты, и при помощи различных манипуляций исследовать их.

Естественно, наглядность и четкость образов делают процесс обучения тригонометрии более увлекательным и позволяют привить студенту интерес к изучению предмета.

Отметим, что в основу функционирования визуальной среды каждого учебного элемента электронного образовательного ресурса положено применение в одном «построении» всех трех способов предъявления учебной математической информации, которые в процессе обучения рассматриваются «как относительно равноправные и постоянно действующие». Причем

– текст несет не только смысловую (содержание), но значительную зрительную нагрузку (оформление);

– *рисунок* активно используется для умозрительной демонстрации свойств, связей и операций над понятиями, визуализации хода доказательных рассуждений, выявления подсказки к решению задачи;

– *формула*, являясь специфическим языком математики, позволяет ясно и компактно изложить формулировку и доказательство теоремы, которые в словесном изложении могли бы занять не одну бумажную или «экранную» страницу.

Одним из важных достоинств электронного ресурса является максимально тесная временная и пространственная связь графического и аналитического способов решения математических задач.

Электронный образовательный ресурс «Тригонометрия» был апробирован в ходе эксперимента, который проходил в естественных условиях учебно-образовательного процесса на 5 курсе специальности 01.01.00 – Математика физико–математического факультета ГОУ ВПО «Марийский государственный университет».

Обобщая вышеизложенное, отметим, что использование электронного образовательного ресурса при изучении студентами дисциплины «Основы тригонометрии»:

– *формирует* умения выполнять геометрические преобразования в динамическом представлении;

– *обеспечивает* оптимальную для каждого конкретного студента последовательность работы, состоящую в изучении алгоритмов, разборе примеров, отработке навыков решения типовых задач, проведении самостоятельных исследований, возможности самоконтроля качества приобретенных знаний;

– *развивает* не только логическое, но и пространственное мышление при изучении динамических образов различных математических процессов;

– *предоставляет* возможность непосредственно контролировать результаты исследований.

Библиографический список

1. **Поспелов, Д. А.** Фантазия или наука: на пути к искусственному интеллекту [Текст] / Д. А. Поспелов. – М.: Наука, 1982. – 224 с.

2. **Попов, Н. И.** Тригонометрия: учебное пособие [Текст] / Н. И. Попов, А. Н. Марасанов. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2000. – 95 с.

3. **Гусев, В. А.** Методика обучения геометрии: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Гусев, В. В. Орлов, В. А. Панчищина и др.; под ред. В. А. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 368 с.

4. **Брагина, Н. Н.** Функциональные асимметрии человека [Текст] / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1981.

5. **Щекин, Г. В.** Асимметрия мозга и психологические особенности человека. [Текст] / Г. В. Щекин. – Киев: Межрегион. заочн. универс. управл. перс., 1992.
6. **Блюменфельд, Б. М.** К характеристике наглядно-действенного мышления [Текст] / Б. М. Блюменфельд // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып.13.
7. **Ротенберг, В. С.** Мозг, обучение, здоровье [Текст] / В. С. Ротенберг. – М.: Просвещение, 1989.
8. **Крутецкий, В. А.** Психология математических способностей школьников [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1963.
9. **Башмаков, М. И.** Развитие визуального мышления на уроках математики [Текст] / М. И. Башмаков, Н. А. Резник // Математика в школе. – 1991. – № 1.
10. **Далингер, В. А.** Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: книга для учителя [Текст] / В. А. Далингер. – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
11. **Попов, Н. И.** Электронный образовательный ресурс по тригонометрии [Электронный ресурс]: учебное пособие [Текст] / Н. И. Попов, В. И. Токтарова, В. Г. Максимов. - Йошкар-Ола, 2007. – 52 с. – Режим доступа: <http://fmf.marsu.ru/tg/index.html> ограниченный.

УДК 378

Т. Л. Быкова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА К РОССИЙСКИМ УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Международное сотрудничество вузов Российской Федерации, в том числе в первую очередь технических, показывает, что одним из важнейших и отвечающих интегративным тенденциям направлений является предоставление образовательных услуг гражданам иностранных государств. Как показывает опыт, такие образовательные услуги позволяют решить ряд задач внешнего и внутреннего порядка. К внешним задачам можно отнести глобальную задачу – задачу укрепления авторитета Российской Федерации как страны-экспортера образовательных услуг, страны, имеющей опыт инновационного ответа на научно-технические и технологические вызовы современности. Закончивший высшее учебное заведение иностранный гражданин становится приверженцем принципов построения Российской науки и образования, в отдельных случаях – стойким носителем Российского типа и образа мышления.

Интеграция в рамках образования – процесс не односторонний. Сегодня, к сожалению, много говорится только об одном направлении интеграции – интеграции российского образования в мировое и общеев-

ропейское пространство, особенно после подписания основных европейских конвенций об академическом признании, соответствующих решений, постановлений, без которых невозможно решение проблем модернизации образовательных систем и формирование стратегий их развития в масштабах общеевропейского пространства.

Необходимо обратить внимание и на существующие предпосылки, которые позволили Российской Федерации создать условия для полноценного двухстороннего интегративного движения.

Первая предпосылка состоит в том, что действующее законодательство предусматривает возможность реализации многоступенчатой структуры высшего профессионального образования, следствием чего стало то, что в высших учебных заведениях России функционирует многоступенчатая структура основных образовательных программ. Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования создали возможность сопряжения на первых-третьих курсах программ подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров с последующим выбором студентом траектории обучения в соответствии с образовательными стандартами высшего образования.

Вторая предпосылка в том, что начата работа по организации образовательного процесса в вузах на основе зачетных единиц. Внедрению указанного направления в учебный процесс способствует расширение дистанционного обучения, стимулирование самостоятельной работы студентов, расширение спектра дополнительных образовательных услуг и повышение роли научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава и студенческого контингента.

Третья предпосылка связана с тем, что в Российской Федерации активно совершенствуется государственная система оценки качества высшего профессионального образования, а также формируются внутривузовские системы управления качеством образования на основе мониторинговой и прогнозной деятельности.

Интеграция России в единое мировое и европейское образовательное пространство ориентирует систему высшего профессионального образования на качественно новый уровень подготовки специалиста, который неразрывно связан с образовательной и профессиональной мобильностью современного студента. В сложившихся условиях предъявляются новые требования к процессу образовательно-профессиональной адаптации иностранного студента технического вуза, направленные на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста с высоким уровнем готовности к предстоящей деятельности.

Успешная адаптация будущих специалистов обеспечивается формированием фундаментальных знаний, отношений и опыта профессиональных действий, основанных на социальном партнерстве преподавателя и инос-

транного студента, российского и иностранного студента в образовательном пространстве технического вуза. Социальное партнерство, устанавливаемое как равноправное взаимодействие педагога и студента, обогащает содержание профессиональной подготовки будущего специалиста, расширяет его субъектную позицию, повышает ответственность личности за принятые решения и их последствия. Вместе с тем подготовка специалиста в техническом вузе не всегда ориентирована на потенциальные возможности социального партнерства студентов различных стран, объединенных единой целью – получение одинаковой востребованной в мировом экономической и производственной сферах профессии.

Основная сложность, с которой встречаются современные вузы, осуществляющие подготовку иностранных студентов, заключается в том, что этот процесс должен быть обоюдным и идти по нарастающей линии. К примеру, если в 1998 г. в российских вузах обучалось 61317 человек, то уже в 2005 г. численность контингента иностранных студентов увеличилась до 82251 человек [1, с. 22–23].

Таким образом, обучение российских студентов в зарубежных вузах – с одной стороны, и организация и ведение учебного процесса для иностранных граждан и организация внеучебной деятельности со студентами иностранных государств – с другой, сегодня опирается на уже решенные в законодательном порядке акты и постановления, в каждом вузе созданы условия для активного вовлечения студентов в многостороннюю студенческую жизнь. В таких условиях на первый план выдвигаются те из большого спектра условий и факторов, которые определяют успешность безболезненного вхождения иностранного студента в российскую образовательную действительность, или проблема его адаптации к ценностям российского образования.

Проблема адаптации человека к разным условиям жизнедеятельности являлась первоначально проблемой физиологической (учение о стрессе и адапционном синдроме) и психофизиологической (изучение изменения чувствительности анализаторов в различных условиях функционирования).

Для прибывающего в Россию иностранного студента жизненно важным и профессионально определяющим становится скорость его адаптации к условиям проживания (скорее, вживания в новые условия проживания), образования, организации быта и личной жизни. Все это находится в поле зрения взаимодействия человека с окружающей его социальной макро-, мезо- и микросредой.

Первая группа условий тесно связана с социально-политическим окружением личности. В содержательном плане в социально-политическое окружение человека входит существующая экономическая ситуация страны, материально-техническая база, существующие общественные и производственные отношения. Без учета влияния этих условий на процесс гражданского воспитания нельзя говорить о его эффективности и результатив-

ности. Отметим, что данная группа содержит в себе больше объективного, чем остальные.

Вторая группа охватывает сферу установившихся в данном обществе отношений между людьми. Речь идет о сложившейся системе воспитания, передачи общественно-исторического опыта подрастающим поколениям, о межличностных отношениях. Эти отношения так или иначе влияют на процесс гражданского воспитания подрастающих поколений, предопределяя его успешность.

В отдельных случаях принято говорить о влиянии так называемых макрофакторов, охватывающих такие объемные понятия как космос, планета (Земля), общество, государство, республика, регион. Если о влиянии космоса на происходящие в человеческом сообществе события и явления ведутся большие споры, о факторах планетарного масштаба можно говорить с определенной точностью. Уместно здесь вспомнить и представителей так называемой географической школы (Л. Гумилев, Л. Мечников, П. Савицкий), которые вывели общее понятие «национальный человек». Такой человек формируется под влиянием климата, почвы, пищи и ландшафта (Г. Бокль).

Условия макрохарактера включают в себя изменения внутри государства. Изменение способа правления (к примеру, президентское или парламентская республика), изменение конституций, достижение политического и экономического суверенитета не могут не повлиять на характер и течение процесса формирования граждан, на его содержательные аспекты, на характер проявлений личности как гражданина.

Особый пласт составляют мезофакторы, включающие такие важные для человеческой жизни понятия как этнос, национальная культура и другие. Таким образом, мезофакторы, прежде всего, включают этнокультурные условия. В этом случае принято говорить как о положительных, так и негативных влияниях. К положительным, прежде всего, относится интегрирующее воздействие общности исторических судеб. Скажем, исторически сложившееся совместное проживание башкир, татар, русских и лиц других национальностей на территории Республики Башкортостан привело к взаимодействию культур и обычаев, не оказывая при этом особо сильного влияния на самобытность и национальное своеобразие каждого этноса. Многие объединяет народы и в общем евразийском пространстве. Негативное влияние обусловлено в первую очередь примерами повсеместного вмешательства государства в такие тонкие структуры как язык, национальная культура, стремления к насильственному объединению малочисленных народов в единую нацию. Результатом явились исчезновение языка отдельных национальных групп, уничтожение их культур. Естественно, эти негативы находят открытое или скрытое противодействие со стороны подвергающихся искусственной ассимиляции народов, приводящее к различным обострениям и внутри процесса гражданского воспитания.

Следующая группа факторов (микрофакторы) непосредственно связана с институтами социализации личности, с которыми она тесно взаимодействует, испытывая на себе непосредственное или опосредованное, прямое или косвенное их воздействие. К ним относятся семья, воспитательно-образовательные учреждения, юношеские общества и другие.

Если названные до этого факторы носили объективный характер и действовали довольно часто вне сознательных действий самих воспитуемых, то последняя группа так или иначе связана с субъективными моментами в жизнедеятельности людей [2].

Таким образом, выделенные факторы становятся важнейшими ориентирами в процессе адаптации иностранного студента к условиям обучения в российском вузе.

В данном процессе выделяются две разновидности адаптации: внешняя и внутренняя. Посредством внешней адаптации личность приспосабливается к внешним объективным проблемным ситуациям, что может быть с сохранением проблемной ситуации или с ее устранением и т. д. Внутренняя адаптация имеет ряд разновидностей: а) адаптация, направленная на разрешение внутренних конфликтов и других проблем личности; б) структурная адаптация в узком смысле – это процесс координирования какого-либо ее механизма с теми уже образованными механизмами, с которыми он составляет комплекс; в) структурная адаптация в широком смысле – приспособление ее механизма или комплекса ко всей структуре личности [3, с. 42]. Такая трактовка сущности адаптации ценна тем, что выводит на необходимость комплексного представления наличных знаний личности человека – представителя не только другой страны, но и культуры, его установок, представлений о мире, интериоризованных им социальных норм, уровня зрелости, развития его защитных и незащитных механизмов и их комплексов, без чего сложно понять особенности процессов адаптации.

Предмет нашего исследования требует рассмотрения двух основных составляющих общего процесса адаптации, в качестве которых мы понимаем – социальную адаптацию и профессиональную адаптацию.

В начале анализа остановимся на социальной (социально-психологической) адаптации, особенностями которой определяется «вхождение» человека в социальный мир. Если несколько сузить высказанное, можно подчеркнуть, что этими характеристиками определяется «вхождение» иностранного студента в незнакомый для его новый мир, новые социальные отношения. Иностранному студенту стоит перед решением новой для него задачи принятия, усвоения и освоения новых для него принципов, правил и стереотипов поведения.

При разработке теоретических и прикладных вопросов, связанных с особенностями социально-психологической и профессиональной адаптации в производственной и непроизводственной сферах деятельности человека, отечественные ученые исходят из положения философии о единстве лич-

ности и общества, активном характере их взаимоотношений. В психологии и педагогике проблема адаптации рассматривается с помощью категории предметной деятельности и понятия «присвоения», под которым понимается овладение личностью общественно выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами его преобразования. Если исходить из этого, становится очевидным то, что категория адаптации как «приспособление» предполагает активность человеческой деятельности, направленной на то, чтобы удовлетворить требования внешней и внутренней среды индивида. Поэтому понятие «активность» раскрывается в связи с принципом детерминизма (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

А. В. Петровский указывает, что «в самом общем виде развитие личности человека можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней» [4, с. 62]. В соответствии с концепцией персонализации для построения модели развития личности, А. В. Петровский представляет адаптацию как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность. Эта фаза предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

Адаптация есть процесс преодоления проблемных ситуаций. В ходе такого преодоления личность использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы поведения и решения задач, новые программы и планы внутри-психических процессов. Механизмы адаптации личности с успехом выполняют свои функции, если приводят ее к адаптированности в социальной ситуации или среде [4, с. 18]. Результат такого процесса – социально-психологическая адаптированность. В свою очередь, она характеризуется как состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социальные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. В итоге адаптация представляет собой социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности. Одним из важнейших положений теории социально-психологической адаптации считается факт, что в сложных проблемных ситуациях процессы адаптации личности протекают с участием не отдельных изолированных механизмов, а их комплексов. Эти комплексы, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера.

Образование, как известно, явление, которое необходимо рассматривать с точки зрения социального и личностного. Если принять это во внимание, то на социально-психологическом уровне адаптация принимает двусторонний характер: с одной стороны, она включает изменение физиологических и социальных функций, необходимых для того, чтобы удовлетворить требованиям окружающей среды; с другой стороны, и среда изменяется, удовлетворяя требованиям организма. Особенностью социально-психологической адаптации человека является наличие механизмов сознательного саморегулирования, в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных факторов.

Вторая часть общего процесса адаптации – профессиональная адаптация, особенностями которой определяется «вхождение» человека в мир профессии, за получением которой иностранный студент приходит в Российское высшее учебное заведение. С учетом сказанного, проблема профессиональной адаптации так же требует более подробного взгляда.

Как известно, профессиональная адаптация в наиболее общем виде представляет собой процесс приспособления молодого человека к производству, новому социальному окружению, условиям труда и особенностям конкретной специальности. В. И. Загвязинский определяет профессиональную адаптацию как «процесс приобщения студента к условиям обучения в вузе, новой организации умственной деятельности» [5, с. 16]. Профессиональная адаптация понимается и как «приспособление к структуре высшей школы, содержанию и компонентам учебного процесса в вузе, особенностям избранной профессии» [6, с. 99–100].

Если следовать указанным точкам зрения, профессиональная адаптация представляет собой процесс приобщения студента к избранной профессии. В наиболее общем виде систему подготовки специалистов можно представить как формирование целевых и содержательных составляющих учебно-познавательной деятельности (целей, методов, мотивации, знаний, умений, навыков). Такая трактовка разделяет цель и содержание образовательной деятельности: ее цель обучения – освоение и развитие учебно-познавательной деятельности; результат профессиональной подготовки – освоение профессиональной деятельности и соответствующей социальной роли. По Э. Ф. Зееру, освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности, компетентности и приобретение социально и профессионально важных качеств и их интеграция являются составляющими адаптации к профессиональной деятельности [7, с. 34]. Иными словами, образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста.

Профессиональное становление личности предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную и др.) с целью формирования у нее системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм освоения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности.

В наиболее общем виде адаптацию к профессиональной деятельности можно рассматривать как освоение условий, требований труда, ориентацию в новом коллективе, его нормах и правилах и достижение им в определенно короткое время требуемой производительности труда. В ходе социально-профессиональной адаптации широко практикуются традиционные методы (посвящение в профессию), наставничество, шефство, моральные и материальные стимулы, различные формы повышения квалификации.

Анализ показывает, что в существующих определениях профессиональной адаптации основное внимание акцентируется на активности личности в процессе адаптации, взаимоопределении личности и профессиональной среды, результатом которого служит установление соответствия жизнедеятельности личности условиям профессиональной среды. При этом наблюдается объективная и субъективная стороны: объективно профессиональная адаптация проявляется в изменении поведения, а субъективно – в изменении отношения к действительности. Эти изменения претерпевают как субъект, так и объект адаптации, и оба они в итоге интегрируются в единую систему.

Мы полагаем, что механизм профессиональной адаптации иностранных студентов, обучающихся в Российском техническом вузе, включает в себя:

- внутренние присущие данному процессу свойства, его противоречивые стороны, взаимоотношения которых определяют его содержание и общую тенденцию развития;
- главные этапы процесса адаптации, качественные уровни развития;
- факторы, влияющие на ход адаптации (в нашем случае – социальное партнерство отечественных и иностранных студентов);
- целенаправленные способы управления и воздействия на процесс адаптации.

Будучи объектом управления (а значит, планирования, организации, регулирования и контроля), адаптация выступает как социально-педагогическое явление. Сравнение действенности различных влияющих на данный процесс обстоятельств показывает, что между ними существуют определенная соподчиненность: базовую, определяющую роль в профессиональной адаптации специалиста играют внешние обстоятельства, предметные области, сферы профессиональной адаптации человека, в которых и оказывается будущий специалист.

Согласно точке зрения общеизвестной в профессиональной педагогике точке зрения, которая принадлежит С. Я. Батышеву, профессиональная адаптация студента-будущего специалиста осуществляется в определенных предметных областях его профессионального взаимодействия со средой, что можно представить обобщенно в следующем виде (табл. 1).

Таблица 1

Предметные области, в которых реализуется профессиональная адаптация

Характер взаимодействия со средой	Содержание адаптации
Профессионально-деятельностное	Адаптация к профессиональной деятельности, ее содержанию, целям, средствам, технологии осуществления, режиму и интенсивности деятельности
Организационно-нормативное	Адаптация к требованиям производственной, трудовой дисциплины, организационным нормам, правилам и др.
Социально-профессиональное	Адаптация к профессионально-ролевым социальным функциям, социально-профессиональному статусу
Социально-психологическое	Адаптация к социально-психологическим ролевым функциям, нормам, ценностям, отношениям в трудовом коллективе, организации
Социальное в широком смысле слова	Адаптация к тем социальным обстоятельствам, в которых происходит профессиональная деятельность специалиста (социально-политическое, этническое, педагогическое, правовое и др.)

Успешность или неуспешность профессиональной адаптации студента в названных сферах носит относительно автономный характер. Однако перечисленные процессы особенно тесно взаимосвязаны в таких сферах, как профессионально-деятельностная и социально-психологическая. Особенности социально-психологической адаптации студента существенно влияют на успешность профессионально-деятельностной и в целом профессиональной адаптации. Принято считать, что трудности и противоречия, возникающие у студента прежде всего в сфере неформальных связей и отношений, выступают источником его активности в процессе профессиональной адаптации. А значит, в подготовке современного специалиста акцент делается на формирование профессиональной и психологической готовности к профессиональной деятельности, что никак не умаляет роли, значения его подготовки в организационно-нормативном, социально-профессиональном и социальном в широком смысле слова отношениях (В. А. Сластенин). Как видно, про-

фессиональная адаптация студента представляет собой перманентный процесс, имеющий свою динамику и содержательные особенности.

В. А. Слостениным отмечается, что успешность профессиональной адаптации зависит от многих условий, среди которых ведущую роль играют следующие:

– наличие у специалиста необходимых внутренних предпосылок (соответствующей направленности, мотивации профессиональной деятельности, достаточного уровня адаптивности, четких представлений о содержании и условиях этой деятельности);

– внимание самого студента и преподавателей к процессу профессиональной адаптации в целом;

– осуществление процесса адаптации с учетом особенностей студента, закономерностей развития как самого процесса, так и социальной среды;

– специальное психологическое обеспечение этого процесса, основанное на прогнозе его особенностей и оказании студенту необходимой психологической помощи [8, с. 431–432].

Указанные условия взаимосвязаны и проявляются в основных предметных областях профессиональной адаптации молодого специалиста: организационно-нормативной, профессионально-деятельностной, а также в сфере социальных и психологических ролевых отношений.

Важным условием успешности адаптации выступает соответствие представлений специалиста об условиях жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности (В. А. Слостенин). Поэтому адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие ожиданий и представлений человека о реальных условиях его предстоящей деятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с определенными профессиональными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации.

Движущими силами развития специалиста по определению Э. Ф. Зеера являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. Основная движущая сила развития профессионала – внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным» [9, с. 35]. Переживание этого противоречия побуждает студента как будущего специалиста к поиску новых способов самоосуществления.

Таким образом, можно отметить, что профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармонизацию взаимодействия его с профессиональной средой. В этом случае результат адаптации к профессиональной деятельности заключается в адекватных способах поведения личности и продуктивности ее деятельности. Такая позиция предполагает развитие устойчивого, положительного отношения личности к выполняемой

деятельности, появление чувства удовлетворенности ею, а также выработку адекватных объектам социальной среды и своим индивидуальным особенностям способов поведения и деятельности.

Попытаемся сделать некоторые выводы по анализу проблемы адаптации иностранного студента к новым условиям – условиям Российского высшего технического образования.

Во-первых, специфичность адаптации заключается в том, что в процессе своей жизнедеятельности иностранный студент сталкивается с необходимостью сконцентрированного во времени активного приспособления к различным элементам социальной среды (культурным, социально-психологическим, производственным, профессиональным, бытовым).

Во-вторых, все виды адаптации взаимосвязаны, взаимообусловлены, что является следствием ее системного характера. Понимание адаптации как активного взаимодействия человека и среды, когда личность (в нашем случае – иностранный студент) не только «подстраивается» под требования окружения, но и воздействует на него, вызывая тем самым изменения самой среды (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский). Данный подход имеет прямой выход на практику, наиболее адекватно представляя и ситуацию адаптации иностранных студентов к российскому образованию: знание сущности данного процесса позволит правильно организовать их подготовку к профессиональной деятельности.

В-третьих, становление личности будущего специалиста из числа иностранных студентов в Российском вузе имеет несколько аспектов, главными из которых выступают: 1) адаптация общего характера, под которой мы подразумеваем «вхождение» к новым условиям жизнедеятельности в «чужой» стране; 2) профессионально-ролевую социализацию личности, что активизирует процесс «присятия» новых ценностей; 3) профессионализацию как определенную степень овладения личностью профессиональной деятельностью, специальностью, предполагающую первые шаги в практическом овладении профессией.

Первый аспект представляет собой решение сложной задачи принятия сложного комплекса культурных традиций, языковых особенностей, поведенческих стереотипов, обычаев, собственно студенческих традиций и т. д. Данный аспект наиболее сложен, так как любой человек, прибыв в другую страну, вынужден решать множество несвойственных проблем, требующих от него временного отказа от своих традиционных представлений о мире. Таким образом, можно сказать, что происходит своего рода мировоззренческая революция, принятие и признание «не-своего», «не похожего на свое».

Второй аспект отражает социализацию как функцию образования, другими словами, это обеспечение усвоения и воспроизводства студентом вуза социального опыта, свидетельствующее о нормальном, безболезненном его вхождении в профессию, нахождение своего места в профессиональной

стратификации, выработку профессионального менталитета, формирование ролевого поведения и профессиональной идентификации. Социализация только тогда может быть реализована без значительных потерь для личности иностранного студента, когда образованием закладываются в нее механизмы адаптации, жизнестворчества, рефлексии, выживания и сохранения своей индивидуальности.

Третий аспект отражает профессиональное становление как формирование у студента, иностранного в том числе, профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями. В соответствии с этим цель организации высшего образования для иностранных студентов состоит в том, чтобы посредством различных форм образования подготовить студента к плодотворному творческому участию в жизни Российского общества. Студент должен не только адаптироваться к стремительным социальным переменам, но и уметь практически оценить происходящее и наметить пути дальнейших преобразований.

В-четвертых, не стоит забывать, что социальная адаптация личности включает в себя два компонента: 1) содержательный, конструктивный, связанный с содержанием и спецификой той деятельности, в которой личность участвует; 2) социально-психологический, обусловленный вхождением личности в систему внутригрупповых отношений в новом для него коллективе с его специфическими нормами и ценностями. Для нас важно определить, что важнее при работе с иностранным студентом и что выступает приоритетным в реализации его траектории профессионального образования.

Длительная опытно-экспериментальная работа, проведенная нами в Уфимском государственном нефтяном техническом университете со студентами Китая, Вьетнама, Монголии, из стран Ближнего зарубежья, показывает, что учет данных особенностей их адаптации к новым условиям позволяет активизировать и ускорить вхождение иностранного студента в Российскую образовательную действительность. Иностранному студенту не просто входит в систему социальных связей и адаптируется в другом для него обществе. Нами замечен интересный факт: в новое для него общество он вынужден входить со своей системой ценностей, перенесенной из «родного» общества, в связи с чем он в той или иной степени противостоит этому обществу, активно сопротивляется обстоятельствам. На каждом этапе своего личностного формирования человек находится в состоянии постоянного противоречия между проявлением своей индивидуальности и требованиями общества, социальными воздействиями. Такую картину можно представить как трехмерную систему координат: с одной стороны мы имеем дело с личностью с развитым индивидуально-психологическим и социаль-

ным лицом, с другой, с личностью студента в социальном аспекте, рассматриваемую через призму усваиваемых новых социальных ролей, отношений, нового социального опыта в целом; с третьей, эта личность еще находится под влиянием той системы ценностей, в которой произошло ее формирование и развитие.

Адаптация личности к новым условиям (независимо от того, в широком ли социальном смысле этого слова или в узком, частном смысле, к примеру, в условиях образования лиц из иностранных государств) предполагает высокую степень ее внутренней активности, развитой потребности в самореализации. Это требует пристального изучения деятельности как смысла жизни, как формы самовыражения, становления позиции субъектности человека теми инструментами, которые заложены в его потенциях как совершенствование природы человека путем реализации и развития его возможностей.

Любая деятельность студентов – будь то студенты отечественные или студенты иностранные – органически вплетена в механизм функционирования социальной системы – системы, которая изменяется, развивается и преобразуется благодаря усилиям социально активных членов общества. Есть ряд западных теорий социализации личности, которые рассматривают учащуюся молодежь как бессубъектный компонент социальной системы. Однако «осваивая» для себя окружающую социальную действительность, получая определенные знания о природе и обществе, сам студент ничего не изменяет ни в природе, ни в обществе, ни в знаниях. Предметом сущностных изменений является лишь сам студент, выступающий как субъект собственного изменения, развития. Субъектный характер его деятельности усиливается вследствие регулярных рефлексивных действий и оценки собственных изменений. Рефлексия как сложный психический процесс тесно связана с другими сторонами психической жизни студента. Эти связи взаимообусловлены и, следовательно, непосредственно влияют на темп и особенности развития личности. Как интегративный компонент самосознания, самооценка предполагает двухуровневую систему, включающую действия соотнесения результата деятельности с принятыми целями и оценивания процесса реального поведения личности с ее представлениями о себе. Поскольку самооценка рассматривается как представление личности о своих возможностях и способностях, то ее функции выступают важным фактором организации практических действий на субъектных позициях.

Таким образом, адаптация иностранных студентов к условиям высшего технического учебного заведения, Российской системе образования и к социальной профессиональной деятельности рассматривается как сложный, многоплановый процесс целеустремленного и активного вхождения их в российский социум и профессиональную деятельность согласно предложенным образовательным услугам. В результате такого подхода у обучающихся в Российских вузах иностранных студентов происходит рост личностного и

профессионального самосознания и вырабатывается активно-положительное отношение к выбранному профессиональному пути в жизни.

Чтобы Российское общество уверенно и стабильно шагало по пути прогресса, необходимо реальное выполнение одного условия: образование, как общее, так и профессиональное, должно успешно и опережающее решать задачи трансляции подрастающим поколениям исторически обусловленных и в силу этого стабильных мировоззренческих и культурных ценностей современной цивилизации [10]. В последние годы образование стало зоной особого, повышенного внимания со стороны общества и государства, пространством перспективной инновационной политики, полем поиска новых стратегий развития в контексте сближения с образовательными системами зарубежных стран. Анализ Российского опыта предоставления образовательных услуг иностранным гражданам показывает, что процесс этот не односторонний и российской системе образования есть с чем идти на сближение и интеграцию. В этом плане можно говорить, что она соответствует декларируемой в Болонских соглашениях идее, согласно которой жизнеспособность любой цивилизации обусловлена привлекательностью, которую ее культура имеет для других стран.

Библиографический список

1. **Обучение** иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 3 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСП, 2006. – 128 с.
2. **Гаязов, А. С.** Формирование гражданина: теория, практика, проблемы [Текст] / А. С. Гаязов. – Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1995. – 238 с.
3. **Мелекесов, Г. А.** Аксиология технического образования студентов: монография [Текст] / Г. А. Мелекесов. – Челябинск: ИПК ОГУ, 2000. – 170 с.
4. **Петровский, А. В.** Психология неадаптивной активности [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1992. – 288 с.
5. **Загвязинский, В. И.** Проблемы научного сопровождения процесса реализации социально-педагогических программ и проектов [Текст] / В. И. Загвязинский // Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений. – М.: Изд-во АСОПиР, 1998. – С. 182–196.
6. **Рогинский, В. М.** Азбука технического труда [Текст] / В. М. Рогинский. – М.: Просвещение, 1990. – 178 с.
7. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования: Схемы, таблицы, комментарии, упражнения: учеб. пособие [Текст] / Э. Ф. Зеер, Н. Н. Гордеева. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2005. – 215 с.
8. **Сластенин, В. А.** Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности специалиста [Текст] / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 376 с.

9. Зеер, Э. Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентир. моногр. [Текст] / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2003. – 158 с.

10. Гаязов, А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина [Текст] / А. С. Гаязов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 284 с.

УДК 74.58+378(077)

И. Н. Ишимова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Модель – «это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [2, с. 66]. Моделирование позволяет сочетать при исследовании прямое наблюдение, факты, эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Таким образом, в исследовании образовательного процесса модель выступает как важное средство наглядного представления связей и отношений его компонентов.

Результатом процесса моделирования в аспекте проводимого нами исследования стала модель педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов (рис.1). При описании предлагаемой модели мы ориентировались на условия, которым должен удовлетворять некоторый объект, чтобы являться моделью другого объекта (оригинала). Изучаемые педагогические объекты, процессы, явления с позиции системного подхода рассматриваются как сложные, многоаспектные системы. Следовательно, чтобы модель отражала какие-либо существенные черты объекта, она сама должна быть педагогической системой. Ее сложность определяется задачами исследования. Изучаемый педагогический процесс является подсистемой системы высшего профессионального образования, что позволяет осуществлять его реализацию на основе общедидактических принципов высшего профессионального образования (научность, систематичность и последовательность, системность, профессиональная направленность, создание положительного отношения к образованию и др.).

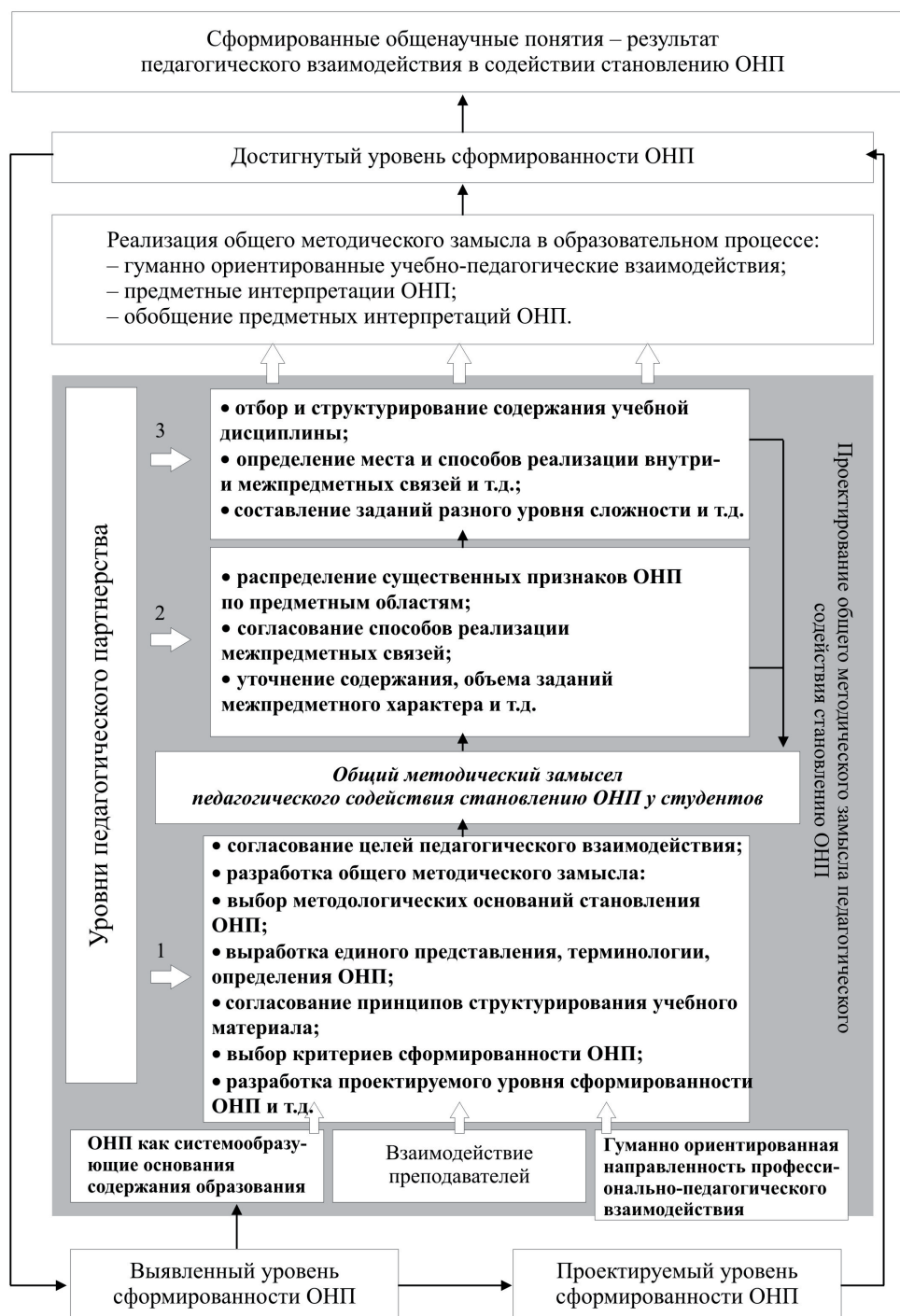


Рис. 1. Модель педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий (ОНП) у студентов

Любая система может быть охарактеризована в морфологическом, структурном, генетическом и функциональном аспектах. В предлагаемой модели нами выделены следующие компоненты: основания модели, блок «Проек-

тирование общего методического замысла педагогического содействия становлению общенаучных понятий», блок «Реализация общего методического замысла в образовательном процессе».

В соответствии с принципом гуманизма, ведущим основанием появления описываемой модели выступают сущностные свойства студентов. В нижнем основании находятся проявившиеся сущностные свойства студентов (выявленный в констатирующем эксперименте уровень сформированности общенаучных понятий) и их проектируемое состояние. Верхним основанием являются перспективные состояния сформированности общенаучных понятий у студентов как результат функционирования образовательной системы. Эти основания определяют свойства системы и задают направленность ее функционированию – повышение уровня сформированности общенаучных понятий у студентов, а также поиск форм педагогической поддержки, способствующих улучшению этих сущностных свойств.

Предполагается, что повышение уровня сформированности общенаучных понятий у студентов будет способствовать их самореализации в социально приемлемом русле.

Блок «Проектирование общего методического замысла педагогического содействия становлению общенаучных понятий» включает следующие компоненты: выделение общенаучных понятий как системообразующих оснований содержания образования, взаимодействие преподавателей и гуманно ориентированная направленность этого взаимодействия.

Нами выделены уровни профессионально-педагогического взаимодействия: вузовский, кафедральный и дисциплинарный. При этом согласование деятельности преподавателей на каждом следующем уровне основывается на договоренностях (установках), выработанных на предыдущем уровне.

На вузовском уровне организуется совместная деятельность преподавателей всех дисциплин. На этой стадии происходит постановка общей цели: педагогическое содействие в становлении общенаучных понятий. Преподаватели анализируют содержание образования, выделяют общенаучные понятия. Совместная деятельность преподавателей состоит в выборе общенаучных понятий, значимых для всех дисциплин, выделении существенных признаков понятий, имеющих особое значение в конкретных предметных областях. Затем согласуются методологические основы становления выбранных общенаучных понятий; единое представление, терминология и наиболее предпочтительные дефиниции формируемых общенаучных понятий; критерии оценки и средства диагностики их сформированности; способы стимулирования деятельности студентов по формированию общенаучных понятий; планируются организационные формы представления результатов совместной деятельности преподавателей и др.

На кафедральном уровне продолжается согласованная деятельность преподавателей родственных дисциплин. Это стадия уточнения общей цели: согласование распределения существенных признаков формируемых общенаучных понятий по предметным областям, способов реализации межпредметных связей информационного и методологического характера, связей формируемых общенаучных понятий с другими понятиями предметной области и др. Оговариваются средства наглядности, которые возможно использовать на занятиях по разным предметам при формировании и закреплении существенных признаков понятий.

Общая цель согласованной деятельности преподавателей конкретизируется на дисциплинарном уровне. Теперь преподаватель самостоятельно решает вопрос о методах формирования общенаучных понятий, исходя из собственного видения логики представления конкретного учебного материала и результатов диагностики сформированности общенаучных понятий у студентов. Зная содержание и структуру учебной дисциплины, преподаватель определяет объекты познания, которые будут служить опорами при формировании существенных признаков общенаучного понятия в конкретной предметной области; устанавливает место и способы реализации внутри- и межпредметных связей, сопоставления общего с частным в системе учебных занятий. Каждый преподаватель, структурируя учебный материал, опирается на согласованное определение общенаучного понятия, разрабатывает разноуровневые комплексные задания, темы докладов, рефератов, учебно-исследовательских работ и др. На содержании конкретного предмета происходит уточнение содержания общенаучного понятия, его конкретизация и расширение объема. Разнообразные задания для обучающихся, согласованные средства наглядности призваны содействовать переносу знаний существенных признаков общенаучного понятия из одной предметной области в другую.

Взаимосвязь выделенных блоков модели проявляется в том, что содержание каждого из них отражает одну из сторон педагогического процесса. Взаимодействие компонентов выражается в том, что изменения, происходящие в одном из них, вызывают изменения других. Например, в зависимости от выявленного уровня сформированности общенаучного понятия студент имеет возможность выбора предметной области и заданий определенного уровня сложности. От степени согласованности деятельности преподавателей зависит степень обобщения предметных интерпретаций общенаучного понятия. В общем виде, от сущностных свойств конкретного студента зависит содержательное наполнение предметных интерпретаций общенаучного понятия, сложность и характер выполняемых им заданий.

Функциональный аспект модели отражается в цели ее создания: обеспечение повышения уровня сформированности общенаучных понятий у студентов. Предлагаемая образовательная система создается не только для удов-

летворения потребностей пользователей, но и для того, чтобы выполнять социальный заказ по подготовке высокообразованных, социально мобильных специалистов. Таким образом, прослеживается двуединство оснований проектируемой образовательной системы. Её функциональная определенность соподчиняется адресной ориентированности.

Усвоению понятий присуще развитие, направление которого задается субъектами с учетом личных и принятых извне целей. Отсюда, генетический аспект проектируемой системы предполагает целенаправленное развертывание для обеспечения возможностей перехода студентов с низких уровней сформированности общенаучных понятий на более высокие.

Предлагаемая модель не является жестко регламентированной. Она предполагает наличие вариативности при реализации субъект – субъектных и субъект – объектных отношений, как для преподавателей, так и для студентов. Согласовав общее направление совместной деятельности, преподаватели, например, самостоятельно определяют метод формирования общенаучных понятий на предметном (частнонаучном) уровне, организационные формы образовательного процесса, где, по их мнению, реализация данной модели будет наиболее результативной. С другой стороны, студенты могут самостоятельно выбрать задания по интерпретации существенных признаков общенаучных понятий в интересующих их предметных областях, темы докладов, рефератов. Реализация предлагаемой модели возможна при сформированности общенаучных понятий у студентов на разных уровнях.

Модель должна находиться в некотором отношении сходства с оригиналом. Любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы заменить объект в исследовательской деятельности. Только наличие определенного соответствия способно обеспечить возможность переноса знаний с объекта на модель и обратно.

Сравним предлагаемую модель с оригиналом (традиционно организованным образовательным процессом) по координатам образовательного пространства, выделенным Г. Н. Сериковым [4].

Нормативно-регламентирующая координата образовательного пространства характеризует правовые и нравственные основания, предопределяющие условия функционирования любой образовательной системы. Эта характеристика включает: правовые установки на образование граждан, закрепленные в Конституции, законе «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», Уставе образовательного учреждения; требования к уровню образованности выпускника вуза, регламентируемые Государственным образовательным стандартом; моральные нормы, сложившиеся в обществе и др. Эта координата образовательного пространства для нашего исследования остается неизменной.

В определенных параметрах модель должна отличаться от оригинала. Для педагогических систем считается допустимым различия в области при-

менения педагогических объектов, целевых ориентациях, педагогических условиях реализации и т. д.

Коммуникативно-информационные условия определяют меру информационной обеспеченности участников образования, доступа к источникам социальной информации. В рассматриваемой модели эти условия для преподавателей дополнены, по сравнению с традиционным образовательным процессом, специально организованным процессом обмена информацией о проблемах освоения студентами существенных признаков общенаучного понятия в различных предметных областях, совместно проектировать общий методический замысел. Совместная деятельность преподавателей реализуется на всех уровнях профессионально-педагогического взаимодействия.

Описываемая модель отличается от оригинала предлагаемыми педагогическими условиями становления общенаучных понятий у студентов и основанием их реализации в образовательном процессе вуза.

Мы предлагаем следующие педагогические условия становления общенаучных понятий у студентов: гуманно ориентированное учебно-педагогическое взаимодействие, направленное на поддержку, стимулирование и контроль деятельности студентов по становлению общенаучных понятий; реализация предметных интерпретаций общенаучных понятий; обобщение предметных интерпретаций общенаучных понятий. Новизна выделенных условий заключается в том, что они не рассматривались ранее в совокупности для педагогического взаимодействия, направленного на становление общенаучных понятий у студентов.

Выделение первого условия продиктовано гуманно ориентированной направленностью современного образования, предполагающей субъект-субъектное учебно-педагогическое взаимодействие, учет сущностных свойств студента, развитие его личности, педагогическое сопровождение его образовательной деятельности.

При определении двух последующих условий мы опирались на результаты психолого-педагогических исследований по проблеме формирования обобщенных понятий и положения теории формирования понятий, согласно которым процесс овладения понятием «совершается в постоянном взаимодействии, в кольцевой взаимозависимости двух друг в друга переходящих операций: а) употребления понятия, оперирования термином, применения его к отдельному частному случаю, т. е. введения его в тот или иной конкретный, ... предметный контекст, и б) его определения, раскрытия его обобщенного значения через осознание отношений, определяющих его в обобщенном понятийном контексте» [3, с. 328].

Реализация предметных интерпретаций общенаучных понятий и их обобщение базируется на выделении общенаучных понятий в качестве системообразующих оснований содержания учебных дисциплин, т. е. определенной структуризации учебных дисциплин. Мы основываемся при этом на идеях

Дж. Брунера о том, что изложение структуры знания является центральным моментом хорошего преподавания и «имеются определенные ... понятия, которые относятся фактически ко всем отраслям науки. Если при прохождении одного учебного предмета учащийся хорошо и всесторонне изучил их, то это обстоятельство должно сделать более легкой задачу изучения этих же понятий, выступающих в другой форме и в других отраслях науки» [1, с. 27].

Основанием для осуществления выделенных педагогических условий в образовательном процессе является общий методический замысел преподавателей, сопровождающих образовательную деятельность одного и того же контингента студентов.

Перспективно-ориентирующая координата образовательного пространства служит ориентиром в определении социальной ценности ожидаемых результатов функционирования образовательных систем. Наличие этой координаты позволяет определиться как с социально-ценными результатами функционирования образовательных систем, так и с видением перспектив их развития. Для предлагаемой модели перспективно-ориентирующие условия призваны ориентировать участников образовательного процесса на становление общенаучных понятий как оснований научной картины мира и предпосылки профессиональной мобильности специалиста. При этом процесс становления общенаучных понятий у студентов проходит при совместной помощи, поддержке и контроле педагогов.

Деятельностно-стимулирующие условия призваны способствовать появлению у студентов потребности в становлении общенаучных понятий. Студенты могут самостоятельно определять характер своей учебной деятельности – от репродуктивной (выполнить тест, составить конспект названного первоисточника и т. д.) до творческой (подготовить сообщение к занятию, представить реферат, выступить с докладом на студенческой конференции и т. д.). В ситуации выбора или при решении сложного задания студент всегда может рассчитывать на поддержку и помощь преподавателя в достижении поставленной цели.

Педагогическое стимулирование должно обеспечить постоянное развитие и удовлетворение познавательных потребностей студентов и формирование новых. Стимулирование студентов осуществляется через реализацию методических приемов активизации их познавательной деятельности, создания ситуаций успеха в учебной деятельности, организацию различных форм социального признания, поощрения. Кроме того, педагоги акцентируют внимание студентов на том, что владение общенаучными понятиями способствует профессиональной мобильности, карьерному росту специалиста.

Отличия от традиционно организованного образовательного процесса проявляются и в методической работе преподавателей вуза. В процессе

планирования и реализации общего методического замысла по становлению общенаучных понятий у студентов она приобретает коллегиальный характер.

Таким образом, модель педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов имеет абстрактный характер и в упрощенном виде отображает фрагмент образовательного процесса, направленного на становление общенаучных понятий у студентов. Она имеет отличительные признаки и охарактеризована в морфологическом, структурном, генетическом и функциональном планах.

Библиографический список

1. **Брунер, Дж.** Процесс обучения [Текст] / Дж. Брунер ; пер. с англ. О. К. Тихомирова ; под ред. А. Р. Лурия. – М. : изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
2. **Дахин, А. Н.** Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и... неопределенность [Текст] / А. Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–3.
3. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
4. **Сериков, Г. Н.** Образование : аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.

УДК 378

Л. Г. Пак

КОНСТРУИРОВАНИЕ СУБЪЕКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Современные реалии социально-экономической жизни общества обуславливают системные изменения в сфере образования: переосмысление целей высшего образования, смены парадигмы образования, введение образовательных стандартов второго и третьего поколения, развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования, реструктуризацию системы высших учебных заведений. Неотъемлемое условие модернизации высшего образования-освоение студентами спектра новых социальных навыков и ролей, систематизированных представлений о способах преобразующей деятельности в области экономики и социальных отношений,

развитие индивидуальной культуры, профессиональной компетентности с учетом адекватных тенденций общественного развития.

В связи с этим перед высшей школой России стоит комплекс проблем, связанных с подготовкой специалистов, способных к самореализации и функционированию в новых изменяющихся условиях социума, сочетающих в себе целостное знание о профессии, системное представление об окружающей действительности с развитием индивидуальности, субъектности, уникальности, творческой активности.

В решении этих вопросов важную роль играет конструирование субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента в вузе, обеспечивающее возможность эффективного освоения и преобразования окружающего мира, накопления опыта личностно-средового взаимодействия и актуализации творческого саморазвития индивидуальных способностей будущих специалистов.

Конструирование по смысловому значению ориентировано преимущественно на деятельность в производственной сфере, однако имеет локализованную область применения в педагогике: этот термин используется, чтобы подчеркнуть взаимное расположение частей какого-либо построения, системы, структуры. Т. А. Панкова считает, что в педагогической деятельности конструирование происходит как мысленное комбинирование и подбор факторов будущей ситуации образовательного процесса на основе анализа педагогической действительности и выбора оптимального варианта реорганизации прошлого или создания нового. Существенными характеристиками конструирования являются: осмысливание, преобразование, законосообразность, принятие решений, удовлетворение потребностей [3].

В контексте нашего исследования конструирование субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента – это интеллектуально-смысловая и практическая деятельность по построению и организации образовательного процесса, представленного совокупностью взаимосвязанных комплексных блок-модулей с учетом целостности содержания общепрофессиональных и предметных дисциплин, и целевой направленности на становление субъектной позиции студента, обеспечивающей выпускнику успешную самореализацию в профессиональной деятельности.

Целесообразность конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента в вузе обусловлена рядом предпосылок пересмотра традиционных представлений о роли и функциях высшего образования как института социализации студенчества с присущим знаниецентристским и социально-ролевым способом организации, подчиняющим личность функциональным императивам общественных отношений.

Во-первых, в связи с реформированием существующей системы образования меняется смысл конструирования всех функциональных элементов образовательной системы - изменяются целевой, содержательный и процессуальный аспекты подготовки будущего специалиста. В статье 14 Закона РФ «Об образовании», указывается, что содержание образования должно быть ориентировано на самоопределение личности, создание условий для ее самореализации и обеспечивать формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество, национальную и мировую культуру».

Во-вторых, происходит согласование параметров отечественной системы образования с формирующимся единым европейским образовательным пространством в рамках Болонского процесса; ориентация на ГОС ВПО третьего поколения, учитывающие акценты запросов рынков труда, специфику и миссию вуза, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования, что ориентирует на достижение более глубокого освоения знаний, умений, устойчивых результатов в формировании общих и специальных компетенций будущего специалиста.

В-третьих, обеспечивается внедрение личностно-ориентированной парадигмы высшего образования, связанной с включением студента в изменяющийся социокультурный контекст жизни посредством содержательно-деятельностного взаимодействия ее субъектов; обогащением созидательных возможностей личности будущих специалистов; усилением внимания к роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания студента. В концепции модернизации российского образования до 2010 года заявлено: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [4].

Следовательно, смысловые акценты современного образования смещаются в своей целевой направленности с формирования у образовывающегося характерной для данного общества системы ценностей, содержания и способов действий на содействие ориентированности образовывающегося в системах культурных ценностей, норм и правил конструирования индивидуально-неповторимого внутреннего мира [2].

Логика реализации достижения целей конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента в вузе осуществляется при опоре на **следующие закономерности:**

а) цели конструирования выводятся с учетом согласованности целей различных уровней: общечеловеческих, государственных, общественных, реги-

ональных и др., адекватно меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям Российской Федерации;

б) содержание определяется социально-личностной ориентацией образовательного процесса, и обусловлено мерой собственной активности студента в выборе вариативного содержания, зависящего от потребностей личности и ее предстоящей профессии;

в) результат находится в сфере социальных знаний, мотивов, установок ценностей, жизненных и профессиональных планов, системообразующих субъектных компонентов профессионально значимых личностных качеств студента в области многосторонних отношений личности и общества.

В качестве **исходных принципов конструирования содержания образовательной деятельности студента вуза** выступали следующие:

– *принцип связи* образовательной деятельности с практикой перемен в обществе, ориентирующий на овладение будущими специалистами знаниями, навыками и способностями их воспроизводить и совершенствовать в соответствии с требованиями современного постиндустриального общества;

– *принцип единства* содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения, предполагающий включение в содержание образования деятельностного компонента-целеполагания, планирования, образовательных технологий, преобразующего начала субъектов обучения. Этот принцип выражается в необходимости включения в учебные программы не только изучаемого материала, но и видов деятельности учащихся – исследований, дискуссий, конструирования и т. п. (А. В. Хуторской);

– *принцип личностной ориентации* содержания образовательной деятельности, направленный на содействие естественному процессу личностного саморазвития студента на основе знания его закономерностей, возрастных, индивидуальных особенностей;

– *принцип полисубъектности*, обеспечивающий построение жизни обучающихся с учетом продуктивного взаимодействия, ориентации субъектов образования на необходимость считаться друг с другом, осознания индивидуальной и групповой ответственности, позитивной взаимозависимости субъектов посредством включения в разнообразные субъект-субъектные социальные связи;

– *принцип саморазвития субъектности*, который ориентирует на формирование способности студента к осмыслению и прогнозированию долгосрочных профессиональных перспектив, полноту самовыражения и интенсивности взаимодействия с социумом, определение субъектной включенности в социум с продуктивным использованием внутренних потенциалов и мерой возможных преобразований в самом себе;

– *принцип тьюторского сопровождения*, предполагающий использование системы целенаправленного содействия студенту, разноплановости усилий

со стороны педагогического коллектива, социальных партнеров образования в проектировании и реализации индивидуальной траектории профессиональной деятельности будущего специалиста.

Полученные результаты исследования были подвергнуты анализу и выводы легли в основу целевого конструирования субъектно-ориентированного содержания образовательной деятельности посредством использования комплексных блок-модулей, основной задачей которых было усиление аспектов, которые существенно влияют на социальное и профессиональное становление будущих специалистов.

Общая структура конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента включает: информационно-ориентировочный, профессионально-регулирующий и деятельностно-практический модули, которые соотносятся с основными компонентами развития личности: когнитивным, мотивационным, деятельностным.

Каждый блок-модуль субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности ориентирован на социализацию личности студента в целом, при этом информационно-ориентировочный модуль ценен для накопления социальных знаний, профессионально-регулирующий - для самопознания, деятельностно-практический - для самореализации личности.

Такое понимание конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента позволяет более четко структурировать общетеоретическую, профессионально-специализированную направленность каждого образовательного модуля, организовать профессиональную подготовку специалиста с учетом целевой направленности на реализацию индивидуальной стратегии социального обучения, самопознания и самореализации личности, обеспечивающей накопление социальных знаний, формирование социально ориентированных мотивов и обогащение социального опыта личности будущих специалистов.

Для каждого модуля формируется учебно-методический комплекс материалов, включающий учебные программы, пособия, спецкурсы, тестово-измерительные материалы, методические рекомендации по дисциплинам, перечень тем семинарских, практических и лекционных занятий, перечень вопросов для проведения зачета, список основной и дополнительной литературы по курсам, программы самостоятельной познавательной деятельности студентов, электронные пособия по самообучению, аудио-, видеоматериалы и др. Учебно-методический комплекс представляет комплексную логически взаимосвязанную систему учебно-методических материалов, достаточных для значительного повышения эффективности учебного процесса за счет активной и продуктивной работы обучаемых в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

При этом учебно-методические материалы характеризуются следующими особенностями: содержание каждой отдельной дисциплины рассматривается как органическая часть целостного содержания всесторонней подготовки специалиста определенного профиля; содержание, структура материалов разрабатывается в соответствии с нормативными документами и характеризуются оригинальностью, диалогичностью, практикоориентированностью, вариативностью характера способов структурирования комплекса материалов и др.

Конструирование комплексных образовательных блок-модулей соотносится с положениями общеевропейского проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING) о необходимости включения компетентностного подхода в систему образования, который определяется происходящей в настоящее время сменой образовательной парадигмы.

Компетентностный подход ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение профессионально и социально-значимых компетенций будущих специалистов. Понятие компетенций и навыков включает: знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). В результате образования у человека должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно решать производственные задачи и взаимодействовать с другими людьми [1].

В соответствии с вышеизложенным информационно-ориентировочный блок-модуль субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента предполагает формирование:

системы общенаучных (фундаментальных) знаний: общие гуманитарные и социально-экономические, включающие базовые знания по математическим и естественнонаучным дисциплинам, гуманитарным и социально-экономическим наукам; основные информационные и филологические знания и др.;

методологических знаний: общенаучные термины, философские категории (законы – закономерности – принципы познания), знание о наиболее общих законах развития объективного мира, его своеобразии и составляющих компонентах, взаимообусловленности явлений и процессов окружающей действительности в контексте метасистем – культуры, цивилизации, общества, освоение таких видов мыслительной деятельности, как философское размышление, критический анализ, диалектическое мышление и др.

Многоуровневая, информационно-насыщенная система знаний, охватывающих философские, социальные, социологические, психолого-педагогические аспекты, осуществляется на основании перехода от выявления и кон-

статирования фактов к установлению, пониманию и раскрытию их сущности, закономерностей возникновения. Ведущая роль в образовательном пространстве вуза принадлежит студенту как субъекту познания, и направленность педагогического действия становится связанной с «незаметным выращиванием субъектности» (В. В. Сериков). Успешное обучение студента происходит не только при усвоении знаний и операциональных умений, необходимых для будущей деятельности, но прежде всего при наличии познавательной активности и субъектной позиции студента, сопровождаемых саморефлексией и самостоятельным научным поиском (И. А. Зимняя, И. Б. Котова, А. К. Осницкий, Е. Н. Шиянов и др.).

Содержательно-смысловая ценность информационно-ориентировочного блока-модуля заключается в том, что он направлен на формирование «организованного мышления», которое позволяет студенту успешно привести свои случайные впечатления о разных явлениях окружающего мира в единую систему проверенных суждений, обоснованных пониманием сущности той или иной сферы действительности (будь это сфера науки, нравственности, права или искусства) (В. В. Давыдов).

Мотивационно-регулирующий блок-модуль знаний предполагает формирование:

профессиональных знаний: базовые общепрофессиональные знания в избранной сфере деятельности, связанные с обретением студентом общих субъектных смысловых ориентиров в будущей профессиональной деятельности, которые возникают как результат самопознания своих потребностей, склонностей, мотивов, способностей;

социально-личностных и коммуникативных компетенций, включающих способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям.

Целевая направленность реализации данного блок-модуля заключается в закреплении профессионального выбора, воспитании профессионального патриотизма будущего специалиста, стимулировании у студентов положительных мотивов на позитивное взаимодействие с социумом, ориентировании и согласовании действий в социально значимой деятельности, установление взаимного сотрудничества.

Акцент в конструировании образовательного процесса делается на использование разнообразных форм организации образовательной деятельности студента (организационно-деятельностные игры, тренинги, группы личностного роста), в которых у студента развивается умение размышлять о своем месте, роли и позиции в профессионально-личностных взаимоотношениях с другими субъектами в контексте собственных жизненных смыслов. Интерес представляют многообразие вариативных спецкурсов, курсов по выбору, таких как: «Самоменеджмент», «Профессиональный портрет социального педагога», «Развитие культуры мышления» и др., обеспечива-

ющих реальную возможность профессионально-творческого саморазвития, направленность на рефлексивное осмысление своего профессионального и личностного развития, необходимых для раскрытия индивидуальности, самоконтроля и самоанализа, способствующих профессиональному становлению и самоосуществлению.

Важным моментом мотивационно-регулирующего блок-модуля является организация учебного процесса, в котором учебная группа становится условием формирования, и развития свойств души, экспериментальной лабораторией для развития навыков общения, взаимодействия, взаимопомощи (В. Н. Цивитая).

При реализации данного модуля происходит освоение социальных отношений, стимулирующих формирование мотивационного компонента социализации студента, в основе которой лежит интерес к познанию социальных норм, своих прав и обязанностей в социуме; удовлетворенность межличностными отношениями, самооценка в системе статусно-ролевых связей общества. Существенным при организации процесса обучения является усиление внимания к роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания, которые являются важным условием раскрытия потенциальных возможностей личности студента, развития его субъектности.

Деятельностно-практический блок-модуль субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента предполагает формирование:

– профессионально профилированных (специализированных) знаний в соответствии с конкретной специализацией выпускника, которые обеспечивают востребованность будущих специалистов профессиональной средой и обществом (успешность трудоустройства и перспектива «найти себя» в реальной действительности в современном социуме);

организационно-управленческих компетенций, включающих способность организовать и спланировать работу; способность применять полученные знания на практике; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности.

Профессиональная направленность студента обеспечивается специализированными содержательными блоками учебных предметов, практиками (ознакомительной, учебной, производственной, преддипломной), организацией научно-исследовательской деятельности студентов. Студенты принимают участие в научных конкурсах студенческих работ факультета и университета, в предметных олимпиадах, в научно-практических конференциях, которые предполагают получение более углубленных профессиональных знаний, связанных с развитием умений и навыков самостоятельного творческого поиска, формированием интереса к научному поиску и

профессиональному саморазвитию студентов, разностороннему самосовершенствованию и т. п.

Данный блок-модуль обеспечивает вариативное использование полученной информации, побуждающей студента к преобразовательной деятельности, творчеству; проявление самостоятельности, инициативы, многовариантности самовыражения личности в коллективе; выбор эффективных способов деятельности и их реализации. В ходе реализации деятельностно-практического блок-модуля происходит развитие интегративно-ценностного взаимодействия «преподаватель – студент» на уровне субъект-субъектных отношений, сотрудничества, сотворчества преподавателя и студента, нацеленность на инновационные способы освоения и преобразования социума, выбор средств самореализации, становление активной позиции студента.

Таким образом, общая структура конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента характеризуется как совокупность, взаимосвязь и единство информационно-ориентировочного, профессионально-регулирующего и деятельностно-практического образовательных блок-модулей. Освоение информационно-ориентировочного блока-модуля обеспечивает приобретение студентом общепрофессиональных, гуманитарных и общекультурных компетенций; мотивационно-регулирующий модуль знаний способствует приобретению социально-личностных и коммуникативных компетенций; деятельностно-практический блок-модуль направлен на формирование организационно-управленческих, общепрофессиональных и специальных (профессиональных) компетенций.

Конструирование субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента предполагает развитие на основе реализации образовательных блок-модулей интегративных аспектов «самости» (самовыражения, самоорганизации, самовоспитания, самореализации, самоактуализации), цельной философии (сформированность взглядов об обществе, окружающей действительности, методах их познания), жизненных ориентаций (основанных на общечеловеческих ценностях, признании самоценности другого человека), социальных умений и навыков общения, обеспечивающих самоопределение личности в деятельной активности.

Библиографический список

1. **Богословский, В. А., Караваева, Е. В.,** и др. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России [Текст] / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Н. И. Максимов, Б. А. Сазонов, А. М. Салецкий, В. В. Тихомиров. – М.: Издательский отдел факультета ВМиК МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – 131 с.

2. **Гогоберидзе, А. Г.** Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / А. Г. Гогоберидзе. – Санкт-Петербург, 2002. – 425 с.

3. **Панкова, Т. А.** Социально-педагогические основы конструирования воспитательных систем: Монография [Текст] / Т. А. Панкова. – Оренбург: РИО ОГИМ, 2003. – 196 с.

4. **Концепция** модернизации российского образования до 2010 года // Тематическое приложение № 1 к журналу «Вестник образования». – М.: Просвещение, 2003.

УДК 378.1

М. А. Валеева

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА

Одной из ведущих проблем высшего профессионального образования является создание образовательной среды вуза, оптимальным образом учитывающей особенности и закономерности личностного развития студента, его профессионального становления.

Создание в вузе образовательной среды является одной из составляющих учебно-воспитательного процесса, важным фактором формирования образовательной и профессиональной направленности личности студента, его социальной позиции и нравственных ориентиров, неотъемлемой частью качественной подготовки специалиста.

Теоретические аспекты проблемы связаны с изучением образовательной среды как социокультурного, психологического и педагогического феномена.

Современная наука позволяет выделить различные подходы к определению понятия «среда».

В философской трактовке понятие «среда» раскрывается как совокупность природных и социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность человека [19].

Социолог В. А. Лекторский рассматривает среду как совокупность условий и влияний, окружающих человека, социально-бытовые условия, обстановку, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [13].

По мнению Г. М. Коджаспировой, среда является одним из значимых факторов образования и воспитания. Правильно организованная среда способствует индивидуальному и личностному развитию человека [15].

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е гг., когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко).

На уровне ключевых слов содержание понятия «среда» может быть представлено следующим образом: поле, место, пространство, обстановка, условия, окружение, простор, общение, пласт, отражение, совокупность, факторы, сфера, атмосфера.

К ним относятся не только окружающие человека материальные и духовные условия его существования, но и совокупность людей, деятельностей, связанных общностью этих условий.

Проблема роли среды в воспитании исследуется с разных точек зрения. Нам близка позиция А. А. Ергазиной, основанная на идее гуманизма: чем шире доступ, обеспечиваемый средой, к общекультурному достоянию, чем больше возможностей она предоставляет для саморазвития человека, тем более эта среда удовлетворяет условиям, необходимым для формирования опыта деятельности [6].

Мы согласны с мнением И. Г. Шендрика, что среда, в которой находится человек, должна рассматриваться как основа для его изменения, обеспечивая его как инвариантными условиями относительно константного существования, так и средствами их преобразования.

Применительно к образовательной среде подобное утверждение связано с поиском элементов ее составляющих, благодаря которым может проявиться специфически человеческая часть среды обитания субъекта [20].

Н. М. Борытко считает, что в общем случае под средой в педагогике понимается совокупность окружающих человека общественных, материальных и духовных условий его существования и деятельности. Педагог, знающий о роли среды в воспитании, придает наиважнейшее значение усилению ее воспитывающего влияния. Путь через влияние среды с позиции социального воспитания, по мнению исследователя, – это путь опосредованного управления процессом профессионально-личностного становления студента [4].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что среда может рассматриваться как важное условие развертывания различных сфер человеческой жизнедеятельности, как фактор изменения и развития субъекта.

В современных педагогических исследованиях встречаются также понятия: «информационно-образовательная среда», «вероятностная», «гуманитарная образовательная среда» и др. Остановимся на некоторых из них.

Так, по мнению М. И. Мазур, среда представляет собой совокупность существующих и специально созданных условий, имеющих сложную струк-

туру, внешних по отношению к человеку, воздействующих на него и активизирующих его деятельность. Образовательную среду автор относит к искусственным и социокультурным средам [10].

А. В. Баликоев предлагает использовать понятие структурированной учебной среды. По его мнению, учебная среда есть целенаправленно формируемая организация источников информации, взаимодействуя с которыми конкретный индивид совершенствует функцию выработки оптимального поведения в проблемной ситуации.

А. Ф. Арбузов использует понятие «профессионально-образовательная среда», которая представляет собой многомерную систему влияний, условий и факторов для становления и развития личности под воздействием пространственно-духовного и предметно-культурного окружения.

Автор утверждает, что, профессионально-образовательная среда, являясь сложной системой, представляет собой социокультурный феномен, суть которого в том, что социум и культура выступают самостоятельными элементами влияния на вариативном поле развития данной среды.

Системообразующие связи внутри профессионально-образовательной среды обеспечивают соединение разных элементов в систему. Внутри социума она выступает главным условием, способствующим развитию личности и профессиональному становлению студентов [1].

Ю. Т. Русаков предлагает термин «развивающая образовательная среда», которая представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, устанавливаемых субъектами образования в процессе взаимодействия [18].

Под воспитывающей средой В. Г. Рындак понимает природную, географическую, национальную, социальную среду, окружающую человека ежедневно и на протяжении всей его жизни.

В 90-е годы в педагогике появился термин «воспитательное пространство». Это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач (И. Д. Демакова) [15].

В последнее десятилетие при обсуждении и изучении проблем образования широко используется понятие «образовательная среда», которое, однако, содержательно не устоялось и разнообразно трактуется.

По мнению А. Г. Асмолова, понятие образовательной среды является одним из ключевых психологических и педагогических понятий. Она выступает как часть социокультурного пространства, как зона взаимодействия субъектов образовательного процесса. С одной стороны, образовательная среда «задана» и потому выступает как объективная предпосылка развития личности. С другой, она создаётся индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создаёт собственное пространство вхождения в культуру, своё видение ценностей и приорите-

тов познания. Поскольку всякое знание личностно, образовательная среда, в конечном счёте, особое личностное пространство познания и развития [2].

О. Ю. Мондонен рассматривает образовательную среду как многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах их освоения, потребления и распространения [14].

А. В. Иванов выдвигает положение о том, что образовательная среда является сферой не только педагогического влияния, но и областью самостоятельного выбора способов и средств собственного развития.

Если образование является производной культуры и фактором ее развития, то образовательная среда определяется культурной средой и влияет на процесс развития новых культурных образований.

Культурная среда образовательного учреждения, по определению автора, это совокупность разнообразных условий (базовых: инноваций, традиций, поддержки и саморазвития; функционально-образующих: информационных, коммуникативных, интерактивных, духовно-нравственных и предметно-практических: материальных, символических, организационно-управленческих, психолого-педагогических), созданных педагогами и родителями учащихся, влияющих на процесс культурного развития и саморазвития детей и взрослых в пространстве образовательного учреждения.

Автор акцентирует внимание на том, что важно учитывать и субкультурную среду личности, являющейся непосредственным пространством индивида, в которой он определяет круг своего общения, интересы, ценности, предметное окружение и т. д., в соответствии со своими культурными представлениями.

Важнейшим механизмом развития культурной педагогической среды является активная позиция ее субъектов [7].

Н. А. Кобиашвили отмечает, что для проблемы управления процессом становления образовательной среды важно то, что она может создаваться индивидом – каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям, творя собственное образовательное пространство как средство вхождения в культуру [8].

По определению Е. А. Марковской, образовательная среда представляет личностное пространство познания и развития, выступает как объективная предпосылка развития личности и в то же время создается индивидом. Как часть социокультурной среды образовательная среда представляет совокупность всех образовательных и социальных институтов. Поэтому в профессиональном становлении проявляются не только индивидуальные особенности субъекта, но и особенности конкретной группы, социального окружения, социокультурной среды [12].

Мы придерживаемся мнения Т. В. Менга, что образовательная среда вуза является таким окружением или «осубъективированным пространством», в котором создаются условия для формирования личности, в частности профессионального становления студента.

Образовательная среда должна содействовать раскрытию еще не проявившихся интересов и способностей, развитию уже проявившихся способностей и личности обучающегося, всех сфер психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной) в соответствии с индивидуальными особенностями.

Вызывают интерес различные мнения исследователей относительно структуры образовательной среды.

Так, Е. А. Марковская считает, что образовательная среда включает в себя следующие элементы: совокупность образовательных технологий, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами, эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество УВП и т. д. [12].

М. Р. Катунцова выделяет такие компоненты образовательной среды, как: предметно-материальный, субъективный, духовный (совокупность традиций, норм, правил).

Г. А. Ковалев, рассматривая «сферу школьной среды» выделил три области: физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения.

Ю. С. Мануйлов рассматривает среду как динамическую систему, которая включает следующие компоненты:

1) «ниши» – более или менее однородные в «питательном» отношении части среды, представляющие собой пространство возможностей;

2) «стихии» – властвующие над индивидом мощные силы, которые охватывают, увлекают, обогащают, изменяют и т. п. [11].

П. Ф. Каптерев выделяет такие компоненты, как: ценности общества, средства массовой информации, морально-психологическая атмосфера, формы педагогического взаимодействия, система отношений, требования и эталоны поведения, контакты с субъектами своего и других социумов.

О. Ю. Мондонен выделяет информационный, социальный и технологический компоненты, содержание которых, по мнению автора, обусловлено особенностями образовательных учреждений [14].

В. А. Ясвин определяет образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственном предметном окружении.

Автор выделяет следующие компоненты вузовской образовательной среды, оказывающие воспитательное воздействие на личность студентов: пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический.

Социально-контактная часть среды представляет собой личный пример преподавателей, студентов, их культурный опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения и учреждения, организации, группы и их представителей, с которыми студенту приходится взаимодействовать [21].

А. В. Вишнякова выделяет три базовых структурных компонента образовательной среды: пространственно-предметный, социальный и психодидактический.

Автор представляет и характеристические свойства образовательной среды: векторность, интерактивность, целостность, многоаспектность, универсальность, открытость, обширность.

Нам импонируют сформулированные исследователем общие принципы организации образовательной среды в личностно-ориентированном направлении, а именно:

- природосообразность: учет закономерностей природного развития детей, укрепление их физического и психического здоровья;
- культуросообразность: обучение, воспитание и организация жизни детей в контексте культуры;
- жизнотворчество: включение детей в решение реальных проблем их коллективной и личной жизни, обучение технологиям построения собственной жизни в изменяющихся экономических и социокультурных условиях;
- индивидуально-творческий подход: удовлетворение интересов и потребностей в разнообразных видах творческой деятельности;
- сотрудничество, объединение целей детей и взрослых, общая деятельность и согласованность действий, общение и взаимопонимание, общая устремленность в будущее и взаимная поддержка.

Мы согласны с автором, что состояние образовательной среды предопределяется набором следующих факторов: времени, показателей образовательной среды, показателей внешней среды, случайных факторов. В каждый конкретный временной интервал состояние характеризуется соответствующими свойствами. Множество «значений», описывающих состояние образовательной среды в конкретный временной интервал образует траекторию развития образовательной среды [5].

Н. М. Боротко отмечает, что созидательный воспитывающий потенциал среды привлекает педагогов-практиков и ученых. Воспитательную среду вуза можно представить как совокупность предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного культурных окружений.

Автор замечает, что в последнее время в отечественном образовании упрочивается понятие «атмосфера» образовательного учреждения как устойчивый эмоционально-психологический настрой в нем, тем самым отражая включенность самого обучающегося как равноправного субъекта [4].

По мнению А. А. Ергазиной, специально организованная поликультурная образовательная среда включает в себя такие характеристики, как ценностно-смысловая целостность, эмоциональный климат, личностная значимость интеркультурной деятельности и др.

Автор приходит к выводу, что образовательная среда, являясь системообразующим началом, становится полифункциональным элементом, выполняя в вузе разнообразные функции: образовательную, развивающую, деятельностьную, гуманистическую и др. [6].

Важно обратить внимание на то, что существенным является не только выделение компонентов образовательной среды, но и их взаимосвязи и взаимообусловленность. Каждый субъект осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся в ней социальных отношений.

В педагогической науке и практике, наряду с понятием «образовательная среда», оперируют сегодня и понятием «образовательное пространство». Следует подчеркнуть, что они не идентичны.

Б. К. Коломеец считает образовательной средой часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

О. Е. Лебедев отмечает, что в научной литературе образовательная среда рассматривается как часть социокультурной среды. Под образовательным пространством обычно понимают осваиваемую учащимся окружающую среду для достижения им целей образования. Образовательное пространство человека – это не просто его окружение, а то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует в процессе образовательной деятельности [17].

В. А. Козырев под образовательным пространством понимает набор определенным образом связанных, «расположенных» друг относительно друга факторов (условий), которые могут оказывать влияние на образование человека.

При этом по смыслу в самом понятии образовательного пространства не подразумевается включенность в него обучающегося. Образовательное пространство, по мнению автора, может существовать и независимо от обучающегося.

Понятие образовательная среда также обусловлено взаимосвязанными факторами (условиями), обеспечивающими образование человека. Однако в этом случае предполагается включенность обучающегося в образовательное пространство. Здесь обучающийся не может занимать позицию внешнего независимого наблюдателя. Он занимает внутреннюю позицию [9].

По мнению В. И. Богословского, любое образовательное пространство вмещает в себя различные подпространства, «элементарным» из которых

является внутренне формируемое отдельной личностью индивидуальное образовательное пространство.

Суть образовательного пространства составляют такие образовательные процессы, как процессы личностных изменений людей (их групп, общностей) под воздействием обучения и воспитания, смысл которых заключается в создании условий для саморазвития личности в новом понимании образованности – «не как многознания и владения набором профессиональных навыков, а как развитости разнообразных способностей системного характера и высокой степени их продуктивности» [3].

Подобно образовательному пространству образовательная среда, представляя собой часть социокультурного пространства, может иметь различные уровни – от федерального и регионального до уровня конкретного образовательного учреждения и даже личности.

Функционирование образовательной среды невозможно без формирования образовательного пространства в соответствии с целями и задачами, которые задаются соответствующей образовательной системой [16].

В настоящее время можно говорить о том, что человек существует одновременно в различных образовательных пространствах, некоторые из которых взаимосвязаны и взаимодополнительны, но другие – слабо связаны между собой или же практически автономны.

В плоскости пересечения всех образовательных пространств и сред формируется личностное образовательное пространство человека, его индивидуальное образовательное пространство [13].

Осуществленный анализ содержания понятия «образовательная среда» показал многообразие его толкования.

Формирующее влияние образовательной среды на профессиональное становление студента осуществляется посредством его образовательного окружения, в котором необходимо выделить содержание и практику образования.

Достижение большего соответствия образовательной среды и образовательного окружения будет способствовать преодолению кризиса современного образования.

Погружение в образовательную среду призвано способствовать осознанию студентами своей неповторимости, оригинальности, непохожести на других, раскрытию и признанию творческих способностей, саморазвитию, профессиональному становлению.

Библиографический список

1. **Арбузов, А. Ф.** Профессионально-образовательная среда вуза как фактор воспитания экологической культуры студентов [Текст] / А. Ф. Арбузов // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов VI. Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. – Н. Новгород: ВГИПА, 2005. Том 1. – С. 210–211.

2. **Асмолов, А. Г.** Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М., 1990. – 367 с.
3. **Богословский, В. И., Извозчиков В. А.** и др. Наука в педагогическом университете [Текст] / В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 230 с.
4. **Борытко, Н. М.** Система профессионального воспитания в вузе: Учеб – метод. пособие [Текст] / Под ред. Н. К. Сергеева / Н. М. Борытко. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 120 с.
5. **Вишнякова, А. В.** Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся [Текст] / А. В. Вишнякова: Дисс. ...канд. пед. наук. – Оренбург, 2002. – 173 с.
6. **Ергазина, А. А.** Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза [Текст] / А. А. Ергазина: Дисс. ...канд. пед. наук. – Оренбург, 2003. – 183 с.
7. **Иванов, А. В.** Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы: Монография [Текст] / И. В. Иванов. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 252с.
8. **Кобиашвили, Н. А.** Образовательная среда вуза как объект управления. // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов VI. Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов [Текст] / Н. А. Кобиашвили. – Н. Новгород: ВГИПА, 2005. Том 1. – С. 111–112.
9. **Козырев, В. А.** Гуманитарная образовательная среда педагогического университета [Текст] / В. А. Козырев. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 58 с.
10. **Мазур, М. И.** Образовательная среда школы как средство реализации интеллектуального потенциала учащихся [Текст] / М. И. Мазур: Дисс. ...канд. пед. наук. – Новосибирск, 2006. – 201 с.
11. **Мануйлов, Ю. С.** Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю. С. Мануйлов: Дисс. ...д-ра пед. наук. – М., 1996.
12. **Марковская, Е. А.** Комфортная образовательная среда района как условие развития профессионализма педагогов [Текст] / Е. А. Марковская: Дисс. ...канд. пед. наук. – СПб, 2004. – 159 с.
13. **Мастерова, В. А.** Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего [Текст] / В. А. Мастерова: Дисс. ...канд. пед. наук. – Саратов, 2003.
14. **Мондонен, О. Ю.** Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов [Текст] / О. Ю. Мондонен: Дисс. ...канд. пед. наук. – СПб, 2006. – 330 с.
15. **Педагогика:** Учеб. пособие / В. Г. Рындак, Н. В. Алехина, И. В. Власюк и др.; Под ред. проф. В. Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.
16. **Писарева, С. А.** Образовательная среда профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей [Текст] / Под ред. А. П. Трепициной / С. А. Писарева. – СПб.: КАРО, 2006. – 96 с.

17. **Расширение** образовательного пространства // Петербургская школа: образовательные программы / Под ред. О. Е. Лебедева. – СПб.: Специальная литература, 1999. – С. 50–60.

18. **Русаков, Ю. П.** Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности [Текст] / Ю. П. Русаков: Дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 175 с.;

19. **Словарь-справочник** «Человек и общество». – Ростов/нД.: Феникс, 1996. – С. 431.

20. **Шендрик, И. Г.** Образовательное пространство субъекта и его проектирование [Текст] / И. Г. Шендрик. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 156 с.

21. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда [Текст] // Библиотека директора школы / В. А. Ясвин. – М., 2000. – 46 с.

УДК 371.3

Н. Б. Шмелева, Р. В. Сурков

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Главным приоритетом социальной работы в современных условиях развития и реформирования социальной действительности является создание благоприятных условий для качественной жизни, где обеспечение прав человека и социальной справедливости служит основным мотивом и полем деятельности социальных работников. Из солидарности со «слабыми» социальными слоями эта благородная профессия старается минимизировать бедность, освободить социально уязвимых и угнетенных людей, одновременно активизируя их функционирование как полноценных членов общества. Социальный работник в современных условиях должен обладать перспективным видением всех аспектов социальной политики, что, безусловно, позволяет не только расставить верные ориентиры в ее проведении, но и своевременно выявить и скорректировать слабые и «узкие» места в различных сферах жизнедеятельности и, прежде всего, в социальной сфере общества. В тоже время следует подчеркнуть, что специалист социальной работы не сможет достигнуть указанных выше целей, если он профессионально некомпетентен.

Изучению профессиональной компетентности посвящены работы различного круга ученых, в том числе педагогов, психологов, социологов. К примеру, И. А. Зимняя определяет «компетентность» как основываю-

щийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [1]. А. В. Хуторской рассматривает понятие «компетенция» как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность – «уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере», т. е. владение «учеником соответствующей компетенцией» [2, с. 102–105]. Е. Н. Огарев утверждает, что компетентность – это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда и предполагает, во-первых, глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем; во-вторых, хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; в-третьих, умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; в-четвертых, чувство ответственности за достигнутые результаты; в-пятых, способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [3, с. 10].

Следовательно, развитие профессиональной компетентности, фундамент которой закладывается в ходе профессионального образования, проходит непосредственно в ходе практической деятельности специалиста той или иной сферы. Учитывая, что одна из особенностей современного высшего образования – обеспечение студентам больше свободы, отметим, что в новой, реформированной системе образования в России студент становится максимально ответственным лицом, имеющим право на выбор, имеющим право на ошибку, несущим ответственность за свои решения. В сложившихся условиях необходимо создавать условия, при которых студент будет максимально исключен от влияния педагога, что, в свою очередь, позволит внутренней профессиональной компетентности, сформированной в вузе, воплотиться во внешнюю.

Социальная работа, являясь наиболее практикоориентированной профессией, нуждается в специалистах наиболее подготовленных к условиям современной социальной действительности, где важнейшими приоритетами является организация диалога между властью, разрабатывающей и реализующей социальные реформы, и человеком, находящимся в условиях этих реформ. Значимость данного приоритета подчеркивается тем, что социальный работник, взаимодействуя с клиентом, владеет актуальной информацией о последствиях изменений в социальной сфере и их проекции на человека. В свою очередь, социальный работник способен довести до клиента максимально адекватную – по содержанию и форме – информацию об изменениях условий социальной защиты населения. Вторым по значимости приоритетом социальной работы на макроуровне является предотвращение социального иждивенчества путем повышения экономической и социальной ответствен-

ности не только отдельной личности, но и различных групп и категорий населения в целом. В современном общественном сознании должна возобладать установка на то, что человек, которому помогает социальный работник, смог бы в дальнейшем обходиться без него и без этой помощи, что должно считаться высшим критерием профессионального успеха, а, следовательно, и выход профессиональной компетентности во внешнюю сферу. Важным приоритетом также является адаптация трудового населения к современным условиям в целях повышения профессиональной мобильности, конкурентоспособности различных социальных групп, в том числе безработных. Забота о пожилom населении и других социально уязвимых группах остается и также останется впредь приоритетным направлением деятельности социального работника, который выступает в роли «социального инженера», проводящего профилактические или корректирующие интервенции в проблемные жизненные ситуации клиента. Главным приоритетом социальной работы в условиях развития и реформирования социальной сферы является создание благоприятных условий для качественной жизни, где обеспечение прав человека и социальной справедливости служит основным мотивом и полем деятельности социальных работников.

Таким образом, бесспорным остается тот факт, что основа профессиональной компетентности формируется в процессе вузовской подготовки специалиста социальной работы, где в современных условиях реформирования образования ставится задача изменить методы обучения, расширив вес тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения и поднимают роль самостоятельной работы студентов, будущих специалистов социальной работы.

На базе кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета авторами разработан и успешно реализован проект по оказанию консультативной помощи гражданам и семьям г. Ульяновска в условиях реформирования социальной сферы, направленный на повышение практической стороны обучения специалистов социальной работы и, следовательно, развития профессиональной компетентности. Проект направлен на укрепление связи профессионального образования с практикой и научными исследованиями студентов в области социэкономической деятельности и включает решение следующих задач: осуществление анализа содержания и последствий реформ социальной сферы общества; выявление направления деятельности института социальной работы по защите прав человека в условиях реформирования социальной сферы; опрос населения г. Ульяновска; осуществление контент-анализа обращений граждан в социальных учреждениях г. Ульяновска; разработка и апробация механизма повышения эффективности защиты прав человека в аспекте социальной работы на базе социальных учреждений г. Ульяновска. Указанные задачи были поставлены перед студентами пятого

курса специальности социальная работа в количестве двенадцати человек, из которых были сформированы четыре группы по три человека в каждой. Каждая группа была распределена по социальным учреждениям и объектам, где дальнейшая деятельность научного руководителя сводится только к контролю. Анализ результатов проекта, рассчитанного на два первых квартала 2008 года, позволил утверждать, что проект является педагогическим методом воздействия на повышение и развитие профессиональной компетентности специалиста социальной работы в процессе вузовской подготовки. Поставленные нами задачи проекта были решены посредством опроса жителей г. Ульяновска, программу которого самостоятельно разработали и реализовали студенты специальности «Социальная работа». Количественный и качественный анализ результатов опроса показал, что у большинства граждан отсутствует информация о проводимых реформах социальной сферы, о социальных услугах, которые помогают более грамотно и эффективнее выйти из кризисной ситуации и ликвидировать причины и следствия нарушения прав граждан в сфере здравоохранения, трудовой (профессиональной) сфере, в сфере жилищно-коммунальных услуг, так и непосредственно в учреждениях социального обслуживания различного уровня. Нами сделан вывод, что социальному работнику необходимо решить комплексную задачу, взяв на себя ответственность по устранению указанных противоречий. Тем самым, сделав шаг к решению третьей задачи проекта. Решение второй и третьей задачи осуществлялось непосредственно на базе социальных учреждений г. Ульяновска.

Контент-анализ обращений граждан подтвердил, что большая часть граждан из числа обратившихся не владеют современными знаниями в области социального обслуживания, направлений социальных реформ и национальных проектов, а, следовательно, доказывается актуальность использования консультативной помощи в аспекте социальной работы с данной категорией граждан. В тоже время контент-анализ выявил одну из особенностей поведения граждан, которая заключается в обращении в непрофилирующие и/или неуполномоченные на решение конкретной проблемы организации, что, безусловно, сказывается на своевременности оказания им социальной помощи, и следствие – формирование негативного отношения к социальному обслуживанию. Поэтому оказание консультативной помощи гражданам и семьям является основным методом при разрешении данной проблемы, где социальные работники, а в данном случае студенты-старшекурсники, используя метод консультаций и обзорных лекций, формируют у граждан актуальные современные знания в области социального обслуживания.

Третий этап проекта включал детальную разработку и апробацию мероприятий по оказанию консультативной помощи гражданам и семьям Ульяновской области. Было принято решение оказывать консультации на месте в момент поступления обращения. Ответом на обращение может служить

как устная, так и письменная форма. В случае, когда поступает обращение, не входящее в компетенцию социального учреждения, студент-старшекурсник дает ответ в письменной форме, где указывается в соответствии с современным делопроизводством мотивированный ответ о невозможности удовлетворить просьбу. Также осуществлялась координация деятельности с учреждениями, уполномоченные на решение конкретного вопроса и направление человека в данную организацию. Случай социального иждивенчества решался совместными переговорами, основанными на доверии и взаимопонимании, обоюдной сознательности и ответственности. Выявление случаев социального иждивенчества происходило на основе анализа неоднократных обращений со стороны одних и тех же заявителей по различным вопросам.

Нами был разработан механизм оказания консультативной помощи посредством проведения обзорных лекций. При реализации данного пункта подготавливались места проведения обзорных лекций, обеспечение клиентов письменными принадлежностями. Формировались группы из числа заявителей.

Таким образом, в компетенцию студента-старшекурсника входило оказание консультативной помощи и проведение обзорных лекций, в том числе и среди лиц, характеризующихся как социальные иждивенцы. Обзорные лекции включали также работу по принципу «вопрос-ответ». Для каждой группы организованы проверочные работы по усвоению знаний в области современного социального обслуживания, которые показали положительные результаты по каждой из групп. Следовательно, применение данного метода, разработанного студентами, обосновано.

Анализ обращений граждан подчеркивает необходимость использования метода консультативной помощи, что способствует ликвидации сегрегации, и ограничения значительной части населения в социальных правах, повышение грамотности и информированности по части законных прав и интересов граждан в области социального обслуживания. Равный и справедливый доступ к информации является наиболее действенной и прагматичной профилактикой социальной нестабильности.

В ходе реализации проекта на заключительном этапе студенты самостоятельно приняли решение о проведении контент-анализа обращений граждан, который показал, что большая часть граждан, из числа обратившихся получили современные знания в области социального обслуживания, направлений социальных реформ и национальных проектов, заключенных в ней. В тоже время контент-анализ на третьем этапе выявил тенденцию к снижению обращений в непрофилирующие и или неуполномоченные на решение конкретной проблемы организации. Следовательно, оказание консультативной помощи гражданам и семьям является основным методом при разрешении данной проблемы, где социальный работник, а в данном случае сту-

денты-старшекурсники, используя метод консультаций и обзорных лекций, формируют у граждан актуальные современные знания в области социального обслуживания и тем самым способствует их правовую грамотность и продуктивность защиты прав человека. Еще один вывод, который доказывает необходимость консультативной помощи, в частности использование метода обзорных лекций, заключается в том, что сотрудники социальных учреждений стали меньше сталкиваться с такой проблемой как социальное иждивенчество, на которую в современных условиях социальные объекты не в состоянии обратить должного внимания. Также, социальный работник, в данном случае студент-старшекурсник специальности «Социальная работа» в процессе оказания консультативной помощи и проведения обзорных лекций, оперируя социальными технологиями, решил задачу снижения непрофильной нагрузки с работников социальной службы путем повышения социальной ответственности не только отдельной личности, но и различных групп и категорий населения в целом.

Таким образом, организация и предоставление самостоятельной работы студентам непосредственно в условиях социальной действительности позволяет повысить заинтересованность, поддержать инициативу студенческой молодежи в разработке социально значимых проектов по оказанию помощи населению, формирует самостоятельное развитие жизненных навыков в процессе разработки и реализации проекта, а, следовательно, оказывает позитивное педагогическое воздействие на развитие и повышение профессиональной компетентности в процессе вузовской подготовки специалиста социальной работы по каждому ее элементу структуры, предложенной А. К. Марковой [4, с. 67–68], в частности:

профессиональные психологические и педагогические знания;
профессиональные педагогические позиции, установки;
личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Библиографический список

1. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. **Хуторской, А. В.** Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской - СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
3. **Огарев, Е. И.** Компетентность образования: социальный аспект [Текст] / Е. И. Огарев - СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
4. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: Книга для учителя [Текст] / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1994. – 230 с.

Л. М. Сильнова

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современная образовательная практика показывает, что необходимо формирование учителя - субъекта своей педагогической деятельности, готового к проектировочной, инновационной, креативной, исследовательской деятельности, способного к принятию приоритетности личностно-образующих целей образования и субъектно- субъектных отношений с учащимися.

Согласно И. Л. Бим, для успешного функционирования в современном информационном обществе требуется развитие коммуникативных способностей личности, в котором важную роль играет иностранный язык [3]. По утверждению Е. Н. Солововой, «особенностями предметной области «филология» в целом и предмета «иностранный язык» в частности является то, что умения, сформированные в устной и письменной речи, на уровне рецептивных и продуктивных умений являются системообразующим фундаментом успешности учебного труда...» [7, с. 23]. Т. Н. Астафурова подчеркивает важную роль иностранного языка в формировании интерактивной компетенции, необходимой в профессионально-значимых ситуациях [2].

Следовательно, иностранный язык как дисциплина имеет потенциальные возможности в области субъектного развития будущего учителя, однако проведенный анализ научных исследований и современной образовательной практики в области среднего профессионального педагогического образования показали недостаточное их использование.

В решении проблемы мы основывались на научные исследования Р. М. Асадуллина по проблеме формирования личности учителя как субъекта педагогической деятельности в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе [1]. Результаты исследования показывают, что цели формирования и развития педагогической деятельности могут быть достигнуты при адекватных этим целям содержанию, методах и формах организации деятельности студентов на занятиях. А это значит, что процесс преподавания дисциплины должен увязываться с овладением будущей профессией и актуализацией процесса субъектного развития личности будущего специалиста в единстве его внутреннего личностного развития и профессиональной деятельности.

Реализация данного подхода в преподавании иностранного языка потребовала новых условий через обновление целевых, содержательных и технологических составляющих, что позволило бы постепенно «переводить» учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста.

И. А. Зимняя утверждает, что согласно личностно – деятельностного подхода, объектом познания и изменения субъекта в обучении иностранному языку считают речевую деятельность. Речевая деятельность имеет трехуровневую структуру: мотивационно – побудительный, ориентировочно – исследовательский и исполнительный уровни [4]. Исходя из теории деятельности А. Н. Леонтьева, речевая деятельность может рассматриваться как самостоятельный вид человеческой деятельности, а значит ей присущи все закономерности ее развития [6]. Учитывая данный факт, мы пришли к выводу, что структура речевой деятельности должна быть изоморфна структуре учебно-профессиональной деятельности. Учет закономерностей развития речевой деятельности и учебно-профессиональной позволил нам в качестве основной деятельности в процессе преподавания иностранного языка рассматривать профессионально-речевую деятельность, сочетающую в себе линии развития и речевой, и профессиональной деятельности. Ориентация речевой деятельности на закономерности развития учебно-профессиональной предопределил появление оценочно – рефлексивного компонента. Так речевая деятельность приобрела характер профессионально-речевой деятельности.

Таким образом, теоретический анализ и опыт профессионально-педагогической подготовки позволили установить, что процесс изучения иностранного языка в условиях педагогического колледжа может представлять собой учебно-профессиональную деятельность студента, позволяющую моделировать и конструировать познавательные и практические задачи будущей педагогической деятельности.

С этой целью исследовалось влияние трех системных факторов: теории содержательного обобщения, теории единства фундаментализации и профессионализации знаний, деятельностной организации обучения, которые привели нас к интегративно – модульной технологии преподавания иностранного языка; к изучению предметно – профессиональных знаний посредством теоретической схемы системного анализа; к концентричной организации учебного материала; к актуализации структур педагогической деятельности и задачному подходу в решении предметно – речевых ситуаций.

В соответствии с этим, нами разработана экспериментальная программа по иностранному языку, интегрирующая формы интерактивного обучения и методiku научной школы В. А. Сластенина и его учеников, рассматривающих развитие педагогической деятельности через ее компоненты и выделяющих уровни формирования педагогической деятельности [7]. В русле системной логики содержание иностранного языка было структурировано в профессионально – ориентирующий, методологический, теоретико – лингвистический и методико – практический модули.

Модуль № 1, профессионально – ориентирующий, включает в себе раздел «Введение в профессионально – речевую деятельность».

Данный модуль призван сформировать адекватный образ будущей профессионально – педагогической деятельности. Задача раздела состоит в дальнейшем развитии аспектов речевой деятельности, в знакомстве с профессиональной лексикой и элементами профессионального общения. Профессионально – ориентированный содержательный материал направлен на знакомство с профессионально – личностными качествами педагога с целью формирования стремления и способности к личностному и профессиональному развитию.

Модуль № 2, методологический, содержит раздел «Основы профессионально - речевой деятельности». Данный раздел, интегрируя знания иностранного языка и педагогической деятельности, позволяет рассматривать объект как целое, как систему и выявлять ее интегративные качества, представляя этим первый уровень системного анализа. Здесь субъект осознанно отбирает и находит новое знание, проектирует инвариантную самостоятельную деятельность по преобразованию объекта в познавательных и практических целях. На основе данного модуля студент получает основы профессионально-речевой деятельности и более глубокое представление о будущей профессиональной деятельности.

Исходя из факта, что единицей педагогической деятельности является педагогическая ситуация, единицей профессионально-речевой деятельности нами определена педагогическая ситуация интерактивного обучения (ПСИО). ПСИО обеспечивает профессиональную направленность при изучении иностранного языка будущим учителем и условие формирования у него умения анализировать опыт активного овладения им. Смоделированы ПСИО с определенной последовательной уровневой системой задач. Первоначально это коммуникативные микроситуации на интерактивность преподавателя и студента. Далее ситуации постепенно усложняются как за счет содержания, так и за счет многочисленных возможных способов решения учебно-познавательных задач. Содержательно наполняются и усложняются речевые структуры и задачи, решение которых требует определенных психолого-педагогических знаний и педагогической деятельности. Разрабатывались ПСИО в соответствии с закономерностями развития целостной педагогической деятельности через формирование отдельных ее компонентов: ситуации этапа диагностики и целеполагания, ситуации этапа планирования, ситуации этапа исполнения, ситуации этапа анализа и оценки. Этапы решения ситуации соответствовали этапам осуществления педагогической деятельности: этап постановки цели и задачи, этап планирования, этап решения, этап оценки и контроля.

Модуль № 3, теоретико – лингвистический, включает раздел «Фундаментализация профессионально – речевой деятельности», который затрагивает все аспекты жизни человека и выступает как вариант подготовки будущего учителя к современной жизни. Раздел представляет «фун-

даментальный» аспект профессионально – речевой деятельности, то есть иностранный язык здесь является средством межкультурного общения, позволяющим студенту представить мир как совокупность сложных взаимосвязанных элементов с определенными связями, а каждый элемент как новую систему. Представляя второй уровень системного анализа данный модуль предполагает выявление структуры системы – ее структурных элементов, их свойств, системообразующих связей и отношений.

Основными видами деятельности здесь являются интерактивные формы работы, стимулирующие самостоятельное мышление субъекта и требующие аргументированного действия в решении проблемы: ПСИО, различные виды дискуссий, беседы, ролевые и деловые игры и т. д.

Модуль № 4, методико – практический, содержит раздел «Технологизация процесса профессионально – речевой деятельности», представляющий знания – предписания, указывающие на выбор и осуществление приемов, методов, технологий реализации проблемы. Модуль предусматривает основы системного, деятельностного подходов, выработку педагогических умений и навыков по прогнозированию и конструированию учебного процесса. Являясь третьим уровнем системного анализа модуль синтезирует материал предыдущих разделов по обучению речевой и педагогической деятельности, включающих адекватные задачи этапа диагностики, целеполагания, планирования, организации оценки и контроля. Первоначально освоение профессионально-педагогической деятельности носит абстрактный характер и студент получает интегративные знания и способы деятельности общего характера через использование имитационно-моделирующих речевых ситуаций, направленных на формирование мышления будущего учителя и педагогической деятельности. Решая задачи по образцу, студент получает знания-предписания и ориентировочную основу действий. Так репродуктивная деятельность дает возможность субъекту выполнять рефлексивные действия по оценке ее правильности и ее коррекции. Программный материал дисциплины предлагает решение профессиональных задач и выполнение практических заданий, направленных на формирование целенаправленных взаимосвязанных действий педагогической деятельности. По мере продвижения увеличивается набор действий и операций, входящих в структуру деятельности, с одной стороны, и постепенно усложняются ситуации, в которых эти действия применяются, с другой. Усложнение происходит как за счет последовательных действий компонентов педагогической деятельности и ориентировочной основы действий, так и за счет пополнения языкового материала, обеспечивающего развитие профессионально – речевой деятельности. Постепенное усложнение ситуаций, приобретая системный уровневый характер, вызывает и постепенное усложнение педагогических задач в логике развития целостной педагогической деятельности. Следовательно, каждая последующая педагогическая

задача предопределяется предыдущей в соответствии с осваиваемым уровнем педагогической деятельности.

Последовательное продвижение от модуля к модулю развивает, расширяет, углубляет и конкретизирует профессионально – речевую деятельность, тем самым осваивая принципы конструирования и организации педагогической деятельности. Рост субъекта педагогической деятельности обеспечивается за счет системной организации последовательных действий и усложнения ориентировочной основы действий. Последовательность модулей характеризуется постепенной конкретизацией учебного материала с постепенным переходом от общетеоретического материала к конкретно – методическому.

Апробация экспериментальной программы и выявление ее результативности осуществлялись в ходе опытно-экспериментального исследования.

Диагностика первой части констатирующего эксперимента заключала в себе комплекс методов, направленных на анализ опыта преподавания иностранного языка на основании учебно-программной документации и отчетных материалов по организации образовательного процесса в системе государственных средних педагогических учебных заведений. Анализ результатов показал, что содержание программ отражает отдельные профессионально-ориентированные темы. Процесс преподавания иностранного языка актуализирует, в основном, прикладную сферу профессиональной деятельности, тем самым, не обеспечивает системную подготовку к профессиональной деятельности и не реализует принцип развития педагогической деятельности. Среди студентов – первокурсников только 20% характеризуются выраженной профессионально-педагогической направленностью, что говорит о недостаточном использовании профессиональными учебными заведениями потенциала основной и средней школы для ориентации учащихся в педагогическую профессию. Вторая часть констатирующего эксперимента была направлена на оценку реального уровня сформированности компонентов педагогической деятельности студентов выпускных групп педколледжа методом контент-анализа компетентными судьями. Студентам было предложено решить профессиональные задачи и практические задания, направленные на отдельные компоненты педагогической деятельности. Так, например, для оценки уровня развития анализа как компонента педагогической деятельности предлагалось осуществить анализ профессионально-речевой ситуации на предмет определения условий, проблемного вопроса и примерных заданий по ее решению. Способность к целеполаганию изучалась через возможность осуществления постановки целей и задач конкретного занятия и т.д.. Отдельные действия оценивались по четырем уровням развития педагогической деятельности: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный и творческий. Сравнительная характеристика компонентов педагогической деятельности представлена в (табл. 1).

Сравнительная характеристика компонентов педагогической деятельности на этапе констатирующего эксперимента (по уровням в %)

Компоненты педагогической деятельности	Белебеевский педколледж				Туймазинский педколледж				Уфимский педколледж №2			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Анализ	60	25	10	5	55	20	20	5	50	30	15	5
Целеполагание	70	30			75	25			60	35	5	
Планирование	20	60	15	5	15	65	10	10	5	65	20	10
Исполнение	5	70	10	15	10	65	20	5	5	70	25	
Контроль	70	20	5	5	60	30	10		50	40	10	
Оценка	55	35	10		50	40	10		40	40	20	
Средний показатель	46,7	40	8,3	5	44,2	40,8	11,7	3,3	35	46,7	15,8	2,5

Примечание. В табл. 1: I – репродуктивный уровень, II – репродуктивно-творческий уровень, III – творческо-репродуктивный уровень, IV – творческий уровень.

Из табл.1 видно, что большинство выпускников демонстрируют лишь репродуктивный и репродуктивно-творческий уровни педагогической деятельности в решении профессиональных задач. У небольшой части выпускников достаточно эффективно развиваются лишь исполнительские умения. Развитым, в основном, на репродуктивно-творческом уровне оказалось действие планирования. Способность к анализу и постановке целей и задач у большинства испытуемых представлена лишь на репродуктивном уровне. Недостаточное развитие целеполагания и его обоснования характеризует всех испытуемых. Действие оценивания характеризуется лишь внешними аспектами, ориентацией на критерии, нормы, стандартные показатели. Контроль у большинства испытуемых развит лишь на уровне проверки знаний, в основном, по имеющемуся алгоритму. Слабо представлен диагностический и коррекционный компоненты контроля.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что преподавание иностранного языка не представляет собой единой образовательной системы, внутри которой развивается личность будущего учителя в логике развития субъекта педагогической деятельности, что и актуализировало необходимость адекватных психолого-педагогических условий.

Экспериментальные группы составили 5 учебных групп (всего 130 человек).

В этих группах субъектное развитие осуществлялось через использование концепции профессионального становления будущих учителей, модульным

и концентричным расположением учебного материала, единой образовательной технологией, основывающейся на интеграции речевой и профессионально-педагогической деятельности, реализацией интерактивной коммуникативной деятельности, деятельностным и задачным подходами. Контрольные группы составили также 5 учебных групп, с реализацией образовательной программы, предусмотренной по специальности «Преподавание в начальных классах».

Эффективность предложенных инноваций, обеспечивающих развитие субъекта профессионально-педагогической деятельности, отслеживалась по критериям, разработанным в трудах Р. М. Асадуллина, Н. Г. Барышниковой, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, А. З. Рахимова, В. А. Сластенина, Г. А. Цукерман.

В качестве ведущего метода выступил эксперимент по исследованию уровней развития педагогической деятельности по отдельным компонентам (целеполагание, планирование, исполнение, оценка, контроль), проведенный с помощью системы учебных заданий и педагогических задач методом оценки компетентных судей и включенного наблюдения, а также обследование видов речевой деятельности по дополнительным методам А. А. Крылова и С. А. Маничева, адаптированным к нашему исследованию. Каждый параметр исследовался с помощью трехразовых срезов. В ходе опытно-экспериментальной работы материалы в дальнейшем уточнялись, взаимопроверялись и взаимодополнялись с помощью дополнительных диагностических методик, связанных с определением глубины усвоения предметно-профессиональных знаний и предметно-методических знаний (Б. Блум, М. В. Кларин, В. К. Кирилов, В. В. Хубулашвили), ведущей мотивации педагогической деятельности (Н. А. Аминов, Н. А. Морозова, А. Л. Смятских), метода теоретического анализа, анкетирования, беседы.

Основное направление опытно-экспериментальной работы было связано с управлением процесса формирования студента как субъекта педагогической деятельности средствами профессионально-речевой деятельности и включало диагностику начального уровня развития компонентов педагогической деятельности и сформированности целостных характеристик личности будущего педагога, а также промежуточные и итоговые срезы. Дополнительно определялся коэффициент освоения действий по методике О. И. Коломок [5, с. 70–71].

Внутри каждого действия целеполагания, планирования, исполнения, оценки и контроля были выделены составляющие операции. Первый этап в формировании целеполагания происходил как осознание, оценка возможности достижения цели. На следующем этапе развития студенты уже составляли ориентировочный план, позволяющий оценить возможности решения учебной задачи. Второй этап происходил как обдумывание и сопоставление условий, обстоятельств деятельности, что позволяло совершенствовать спо-

собы планирования. Третий этап в выработке умений целеполагать характеризовался как окончательное планирование предстоящей деятельности по очередности выполнения умственных действий. Действие рефлексии складывается следующих операций: фиксация состояния развития, определение причин, оценка продуктивности развития от состоявшегося педагогического взаимодействия.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показал, что развитие речевой деятельности, обогащенной интерактивными формами обучения и профессиональным содержанием позитивно сказывается на развитие педагогической деятельности в целом. Каждый более высокий уровень развития речевой деятельности определяет более высокий уровень педагогической деятельности.

Проведенное сравнительное исследование итоговых уровней компонентов педагогической деятельности по отдельным действиям (табл. 2) позволяет установить наличие положительной трансформации в ориентировочно-мотивационных, проектировочно-исполнительских и оценочно-рефлексивных действиях как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Однако, темп динамики и уровни развития педагогической деятельности в экспериментальных группах заметно отличаются от показателей контрольных групп во всех структурных компонентах формирующейся педагогической деятельности. В экспериментальных группах развитие педагогической деятельности идет более целенаправленно, системно. Обнаружилась тенденция положительного сдвига в развитии исполнительских умений, в умениях анализировать, целеполагать и планировать. Получены незначительные положительные сдвиги в развитии рефлексивно-оценочных компонентов педагогической деятельности. Развитие субъекта происходит в триедином процессе деятельности, где когнитивные аспекты, так же как и развитие мотивационно-потребностной и поведенческой сфер субъекта, обеспечивается степенью его общего развития. Сравнение средних показателей развития компонентов педагогической деятельности указывает на значительные расхождения данных в контрольной и экспериментальной группах. Большинство студентов контрольных групп (69%) обнаруживают лишь репродуктивный и репродуктивно-творческие уровни освоения педагогической деятельности. Достигают объектно-субъектной и субъектной стадии становления субъектной позиции лишь 31% испытуемых. Это означает, что технология обучения, ориентированная лишь на развитие коммуникативной речевой деятельности, недостаточно развивает субъектные качества будущих учителей. В экспериментальной группе, большинство студентов (56%) достигают творческих уровней развития педагогической деятельности.

Сравнительная характеристика итоговых уровней компонентов педагогической деятельности (%)

Компоненты педагогической деятельности	1 уровень репродуктивный		2 уровень репрод.-творч.		3 уровень творч.-репрод.		4 уровень творческий	
	контр. группа	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа
Анализ	20	15	50	41	18	30	12	14
Целеполагание	18	17	52	33	20	35	10	15
Планирование	14	10	59	29	15	31	12	30
Исполнение	8	2	42	26	20	37	30	35
Контроль	20	19	65	29	10	30	5	22
Оценка	20	17	45	26	25	37	10	20
Средний показатель	17	13	52	31	18	33	13	23

Сравнение контрольных и экспериментальных групп позволяет говорить о возможности достижения творческо-репродуктивного уровня развития педагогической деятельности большинством выпускников за счет введения деятельностного и задачного подходов, а также реализации педагогических ситуаций интерактивного обучения. Данные таблицы позволяют утверждать о возможности целенаправленного управления развитием субъекта педагогической деятельности, тем самым обеспечивая профессионально-личностное развитие будущего учителя.

Для рассмотрения формирования компонентов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма мы использовали дополнительные методы исследования, предложенные А. А. Крыловым и С. А. Маничевым и адаптированные нами в логике нашего исследования (табл. 3) с привлечением экспертов из числа преподавателей иностранного языка. Оценка качества аудирования, говорения, чтения и письма проводилась по 10-ти бальной системе. Оценка 3–4 соответствовала низкому уровню овладения речевой деятельностью, 5–6 – среднему, 7–8 – высокому, в 9–10 баллов – очень высокому. Таким образом, выпускники педколледжа контрольной и экспериментальной групп были распределены по уровням овладения речевой деятельностью. Показательным является сравнение по высокому и очень высокому уровням развития речевой деятельности. В контрольной группе данных уровней достигли 48,8% выпускников, в экспериментальной – 52,5%. Речевые ситуации в данном случае носили интерактивный характер и актуализировали субъектные качества будущих учителей.

Сравнительная характеристика итоговых уровней компонентов речевой деятельности (%)

Компоненты речевой деятельности	1 уровень низкий		2 уровень средний		3 уровень высокий		4 уровень очень высокий	
	контр. группа	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа	контр. группа	экспер. группа
Аудирование	5	-	40	20	50	60	5	20
Говорение	10	5	55	35	35	50	-	10
Чтение	5	5	35	25	50	50	10	20
Письмо	5	5	25	20	60	50	10	25
Средний показатель	6,2	3,8	38,8	25	48,8	52,5	6,2	18,7

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что формирование субъекта педагогической деятельности определяется целостной представленностью компонентов педагогической деятельности; процесс становления и развития субъектности будущего учителя в процессе преподавания иностранного языка может быть интегрирован как некая педагогическая технология, отвечающая следующим принципам:

- фундаментализация педагогического образования в сочетании с углубленной профессионализацией;

- системная логика структурирования учебного материала, основанная на концентричном и модульном расположении учебного материала, принципах содержательного обобщения и фрактального расположения дидактических единиц;

- единство антропологического, системного, деятельностного и задачного подходов в проектировании содержания образования и способов деятельности;

- диалогизация, полисубъектность образования и его проблематизация через использование интерактивных форм обучения.

Библиографический список

1. **Асадуллин, Р. М.** Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. [Текст] / Р. М. Асадуллин – М. 2000.– 358 с.

2. **Астафурова, Т. Н.** Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Актуальные проблемы преподавания иностранного языка. [Текст] / Т. Н. Астафурова.– М.: МГЛУ, 1996.– С. 93–107.

3. **Бим, И. Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И. Л. Бим. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.

4. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.

5. **Коломок, О. И.** Преемственность формирования учебной деятельности в системе «лицей – вуз»: Дис. ... канд пед наук. [Текст] / О. И. Коломок – Саратов, 1998. – 126 с.
6. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: 1975, 304 с.
7. **Сластенин, В. А., Асадуллин, Р. М.** Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Р. М. Асадуллин // Сибирский педагогический журнал.– 2005.– № 5. – С. 3–18.
8. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций [Текст] / Е. Н.Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

УДК 371.32

О. А. Кипина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Современные тенденции образования требуют определения приоритетных на сегодня подходов к подготовке специалистов. Подход – мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса [4; 54]. Ориентация в современных подходах к профессиональному образованию помогает определить основные направления, цели и принципы педагогической деятельности и выстроить систему педагогических действий.

Для выбора подхода к рассмотрению какого-либо понятия или категории необходимо учитывать уровень обобщенности этого понятия или категории.

Более специфичная и узкая трактовка требует большего количества подходов, которые могут быть использованы при описании понятия. Однако необходимо учитывать в процессе научного поиска, что используемые подходы не должны вступать друг с другом в противоречие.

Феномен «профессионально-педагогическая мобильность» находится на пересечении экономических, социальных, образовательных, трудовых отношений. В связи с этим необходимо изучение данного понятия с точки зрения различных подходов. Понятие «профессионально-педагогическая мобильность» является более узким по отношению к понятию «мобильность», «профессиональная мобильность», «педагогическая мобильность». Поэтому, при рассмотрении данного понятия, адекватно использование нескольких подходов.

Изучение проблемы профессионально-педагогической мобильности с точки зрения гуманистического подхода ориентирует на создание условий, содействующих профессиональному и личностному саморазвитию. Он позволяет организовать пространство, в котором всякая деятельность приобретает личностный смысл, а система формирования становится динамичной, т. е. приобретает способность адекватно реагировать на изменения внешних и внутренних условий.

С позиции *гуманистического подхода* профессионально-педагогическая мобильность определяется как экзистенциальная ориентация личности, представленная в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструктора, продуцирующего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды. Представление о мобильности как ценностно-смысловом конструкте позволяет рассматривать ее как способ освоения физического и социального пространства, который является относительно устойчивым [1].

Системный подход в педагогике представляет собой комплексное изучение наиболее существенных закономерностей развития явления как единого целого с позиции системного анализа. Системный анализ – это разложение целого на составные части, когда система дробится на подсистемы до отдельных компонентов с целью выделения элементов предмета и установления причинно-следственных связей между ними. Далее осуществляется системный синтез, суть которого заключается в воссоздании целостности на основе взаимодействия всех частей между собой и выхода на общие выводы.

Системный подход к исследованию проблемы формирования профессионально-педагогической мобильности позволяет рассмотреть данный процесс как результат качественного совершенствования действий будущего педагога во взаимодействии с субъектом своей деятельности, а также как саморегулируемую систему. С данной позиции Л. Амирова, З. Багишаев профессионально-педагогическую мобильность рассматривают как систему, состоящую из совокупности компонентов: профессионально-педагогическая деловитость, имеющая в своей основе личностную активность; профессионально-педагогическая компетентность, основу которой составляет готовность как интегративное качество личности; профессионально-педагогическая гибкость, базирующаяся на адаптивности как личностном свойстве; профессионально-педагогическое новаторство, психологическим фундаментом которого является способность к творческой деятельности. Данные компоненты могут быть распределены между био- и социодетерминантами. Так, активность можно отнести, по преимуществу, к биодетерминанте, как и адаптивность. Готовность в равной степени соотносится с био и социодетерминантами, поскольку ее одинаково уместно рассматривать как с физиологической, анатомической точки зрения, так и социальной. Креа-

тивность же – это чисто социальное качество, в структуре которого одним из основных компонентов является рефлексия [1].

Признаками профессионально-педагогической мобильности с точки зрения системного подхода являются: наличие разносторонних профессионально-педагогических умений с установкой на их саморазвитие; вариативное управление действиями; самоконтроль и самооценку результатов.

С позиции синергетического подхода профессионально-педагогическая мобильность представляет собой открытую, самоорганизующуюся, нелинейную систему. В педагогике синергетический подход основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических систем (В. И. Андреев).

Систему формирования профессионально-педагогической мобильности можно считать открытой, поскольку, во-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией (знаниями) между преподавателем и обучающимися (обратная связь), целенаправленного добывания информации. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства обучения. Во-вторых, меняется содержание образования, так как оно не соответствует системе знаний и умений обучающихся в данный момент [2]. Возникает нелинейность как процесса, так и результата. Результат педагогического процесса всегда отличен от замыслов его участников. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит систему из устойчивого равновесия. Синергетический подход позволяет рассматривать человека как сложную вероятностную систему открытого типа, способную при определенных условиях к самоорганизации и саморазвитию; учитывать нелинейную зависимость изменений уровня профессионально-педагогической мобильности от педагогических воздействий и индивидуальность траектории ее развития.

Общепризнано, что человек формируется, развивается и проявляется в деятельности. Деятельностный подход в педагогике означает взгляд на педагогические процессы с позиции теории деятельности, имеющую свою структуру: цель – средства – действия – результаты. Посредством организации деятельности осуществляется присвоение человеком социального и профессионального опыта, развитие психических функций и способностей, формируется система отношений к миру и к самому себе.

Деятельностный подход позволяет организовать процесс становления профессионально-педагогической мобильности как интенсивную, постоянно усложняющуюся деятельность педагога, в процессе которой человек усваивает науку, культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Л. С. Выготский. А. Н. Леонтьев, Г. И. Щукина).

Личностно-деятельностный подход основан на идее развития личности через деятельность, в которой происходит становление студента как активного субъекта деятельности, реализующего свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность. Л. В. Горюнова, рассматривая профессиональную мобильность с данной точки зрения, определяет деятельность профессионально мобильного специалиста как мотивированную, целенаправленную, активную, проявляющуюся в профессионально жизненном пути. Успешность такой деятельности зависит от возможностей специалиста и готовности с ними работать. Данный подход помогает определить признаки профессионально-педагогической мобильности: наличие рефлексии своего профессионализма, своих возможностей, изменений своей личности и деятельности; готовность к изменениям в жизнедеятельности; активность, успешность деятельности, целеполагание, предвидение результатов [3].

Личностно-ориентированный подход определяет позицию педагога как активного субъекта собственной деятельности по саморазвитию. Поэтому содержание личностно-ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для развития собственной личности, и иметь следующие компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный.

Личностно-ориентированный подход в педагогике основывается на философско-психологических теориях личности и состоит в признании активной природы человека. Это значит, что в педагогическом процессе обучающийся является не пассивным объектом воздействия, а субъектом собственной деятельности по саморазвитию, человеком, способным к активной целенаправленной деятельности.

Основная идея личностно-ориентированного подхода (Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Сериков И. С. Якиманская и др.) заключается в том, что образование, нацеленное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил, саморазвития. Личностно-ориентированное образование не занимается формированием индивида с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций образовательного процесса. Существуют различные подходы к реализации личностно-ориентированного образования. Так, И. С. Якиманская рассматривает обучающегося как субъекта познания и предлагает строить образовательный процесс на основе его познавательной деятельности, способностей, интересов, предоставляя возможности для самореализации в познании, учебной деятельности и поведении [5; 31]. По мнению Е. В. Бондаревской, целями личностно-ориентированного образования являются поддержка и развитие человека в человеке, его самореализация, саморазвитие, адаптация, саморегуляция, самовоспитание.

Акмеологический подход позволяет рассматривать вопросы формирования профессионально-педагогической мобильности через призму самосознания личности в его профессиональной деятельности. Причем данный подход предполагает формирование у профессионально-мобильного специалиста системы ценностей, позволяющих ему успешно самореализоваться в профессии.

С точки зрения *компетентностного подхода*, профессионально-педагогическая мобильность специалиста представляет собой совокупность определенных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности. Несмотря на то, что этому подходу в образовании стали уделять особое внимание, использование его при подготовке мобильного специалиста также затруднено, так как пока нет единого определения и представления о компетенциях современного специалиста [3].

Событийный подход позволяет рассмотреть профессионально-педагогическую мобильность специалиста с позиции значимости происходящих в его жизни событий. Направленность профессионально мобильного специалиста активизируется в процессе преобразования себя в профессии, а также в окружающей реальности. Профессионально-мобильный специалист готов изменить свою деятельность в соответствии с меняющимися условиями, событиями окружающей жизни, которые являются фактором детерминации его мобильности. С точки зрения данного подхода, профессионально-мобильного специалиста отличает способность влиять на события, управлять ими, использовать их для своего саморазвития, работать с реалиями и возможностями. Реализация данного подхода в процессе подготовки профессионально-мобильного педагога представляет определенные трудности, т. к. насыщение образовательного пространства значимыми для личности событиями требует нестандартных механизмов, технологий, диагностик [3].

Эволюционный подход позволяет широко интерпретировать как сущностное, содержательное, так и функциональное назначение профессионально-педагогической мобильности. Если процесс развития рассматривать в категориях непрерывности, вездесущности, всепроницаемости, то мобильность человека является непосредственным условием этого процесса. Ведь именно она позволяет ему двигаться, развиваться, изменяться. В этом случае мобильность может быть рассмотрена как изначально данное, и факт ее отсутствия невозможен. С данной позиции, по мнению Л. Амировой, З. Багишаева, интерес представляет скорость и качество протекания данного процесса. Только в этом аспекте профессионально-педагогическую мобильность можно рассматривать как условие, определяющее качество жизни человека [1].

Специфика социокультурного подхода состоит в том, что он интегрирует три измерения человеческого бытия (тип соотношения человека и общества, характер культуры, тип социальности), которые взаимосвязаны и влияют

друг на друга. Социокультурный опыт личности представляет собой единство когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенческого и коммуникативного компонентов [2].

Когнитивный компонент социокультурного опыта проявляется в знаниях, представлениях, понятиях и суждениях. Эмоционально-ценностный компонент (активность) складывается в процессе всей жизнедеятельности субъекта и опосредован сферой бессознательного. Поведенческий компонент (готовность) определяет практическую готовность к определенному поведению, нацеленность на реализацию сложившихся социальных представлений и культурных ценностей, которые фиксируются и закрепляются в сознании человека в процессе его жизнедеятельности. Коммуникативный компонент обуславливает получение новых представлений, отношений, установок, норм и правил общения (адаптивность). [1].

Таким образом, использование различных подходов в изучении профессионально-педагогической мобильности позволит точнее определить сущность данного понятия, а также специфику ее формирования у будущих педагогов.

Библиографический список

1. **Амирова, Л. А., Багишаев, З. А.** Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования [Текст] /Л. А. Амирова, З. А. Багишаев // *Alma mater.* – 2004. – № 1. – С. 55–60.
2. **Берулава, Г. А.** Методологические основы деятельности практического психолога: Учебное пособие. [Текст] / Г. А. Берулава – Сочи.: Научно-образовательный центр Российской академии образования, 2002. – 220 с.
3. **Горюнова, Л. В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / [Текст] / Л. В. Горюнова Ростов-на-Дону, 2006. – 344 с.
4. **Никитина, Н. Н., Железнякова, О. М., Петухов, М. А.** Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие. [Текст] /Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
5. **Якиманская, И. С.** Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. [Текст] / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 2000. – 31 с.

А. В. Захаров

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Реализация личностно – ориентированной парадигмы образования предъявляет новые требования к личности педагога и его роли в педагогическом процессе. Учитель, действуя в пространстве современной культуры, должен уметь предвидеть результат изменений в образовании, прогнозировать ход педагогического процесса и развитие конкретной педагогической ситуации. В качестве важнейшего условия готовности к профессиональной деятельности учителей мы рассматриваем формирование у них прогностических умений.

Трудности, с которыми сталкиваются многие учителя, при организации оптимальных условий для развития личности ученика зачастую связаны с отсутствием прогностических умений.

Многие ученые (А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин и др.) склонны считать, что причиной низкой операциональности научных знаний является разрыв между теоретической и практической подготовкой студентов педвуза к профессиональной деятельности, между содержанием учебной деятельности студента и профессиональной деятельности учителя. Чтобы преодолеть это противоречие можно использовать такие средства обучения, которые в наибольшей степени обеспечивали бы интеграцию учебно-познавательной и профессионально – практической деятельности студентов и молодых учителей и способствовали формированию прогностических умений.

В качестве средств, используемых при формировании профессионально-педагогических умений, ученые предлагают:

- 1) деловые и имитационные игры (А. А. Вербицкий и др.)
- 2) имитационное моделирование реальных педагогических ситуаций (Ю. Н. Кулюткин, Б. С. Гершунский, Л. И. Лурье и др.);
- 3) учебные проекты (Е. Н. Горобенко, Т. К. Смыковская, и др.);
- 4) учебные ситуации и задачи (А. М. Матюшкин, И. С. Якиманская, А. Ф. Эсаулов и др.) в том числе систему прогностических задач (Н. Н. Осипова и др.)

На наш взгляд, универсальным средством в формировании прогностических умений является моделирование педагогических ситуаций, поэтому оно должно быть включено в выполнение всех указанных заданий и видов деятельности. Суть процесса познания неразрывно связана с моделиро-

ванием: в основе обучения лежит построение образа изучаемого объекта в психике обучающегося, фиксирующего его основные свойства и отношения. В свою очередь и процесс прогнозирования обусловлен преобразованием и построением моделей реальных ситуаций и «моделей потребного будущего» [1]. Модель педагогических ситуаций выступает в качестве промежуточного звена между педагогической теорией и практической деятельностью учителя. Смоделированная ситуация позволяет фокусировать внимание на определенных характеристиках и связях объектов педагогической действительности, что само по себе, упрощает анализ и принятие решений. Модель может быть предъявлена студенту в качестве имитационной игры, в виде проекта, учебной задачи, а педагогическая задача, как модель есть по своей сути учебное задание, используя которое преподаватель имеет возможность организовывать и корректировать усвоение умений.

Поскольку по определению модель должна отражать структурные или динамические характеристики исследуемого процесса (системы) в более доступном для изучения виде обратимся к процессам, которые лежат в основе реальной прогностической деятельности учителя.

Мы исходим из представления о **педагогическом прогнозировании как самостоятельной индивидуальной педагогической деятельности, направленной на получение опережающей информации о наиболее вероятных тенденциях развития объектов или субъектов педагогической действительности на научной основе**. Умения необходимые для организации прогностической деятельности, которые в тоже время формируются и проявляются в прогностической деятельности, следует трактовать как прогностические.

В своей работе мы исходим из понимания умений как сложного психологического образования, объединяющего мыслительные процессы, знания и навыки с действиями, обеспечивающими успех в педагогической работе. Поэтому **прогностические умения** мы определяем, как *возможность осуществлять действия, направленные на получение прогноза*, и имеют следующие составные компоненты: знаниевый, деятельностный, мыслительный.

Мы опираемся на задачную трактовку развивающего обучения, представленных в работах Г. Балла, В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой и др., которые рассматривают педагогическую деятельность как систему действий направленных на достижение целей через решение бесчисленного ряда педагогических и познавательных задач [6]. Под педагогической задачей следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесённой в неё целью познания и преобразования действительности. При этом прогнозирование включено в процесс решения большинства педагогических задач и в месте с тем существуют педагогические задачи прогностической направленности, цель которых получение знаний о будущем. Л. А. Регуш называет признаки прогностической задачи: «задача отражает те отношения между данным и искомым, которые имеют вероятностный характер, и тем самым

моделируют вероятностный характер будущего; условие и вопрос задачи строго не регламентирует направления поиска при решении, которое не имеет готового алгоритма» [9, с. 55]. Подобное понимание педагогической деятельности и роли в ней прогнозирования удобно, поскольку позволяет выделить в качестве единицы анализа и средства педагогическую задачу прогностической направленности.

Попытаемся выделить систему прогностических задач в педагогической деятельности. Для этого целесообразно использовать вероятностный подход. Данный подход ориентирует исследователя на вычленение вероятных профессиональных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Выделив определенный тип таких задач, возможно разработать «технология» их решения. Отметим, что понятие «технология» следует употреблять весьма условно в силу вероятностного характера прогноза. В этом случае необходимо говорить о том, что будущего учителя необходимо снабдить общим методом построения ориентировочной основы действий по каждому типу прогностических задач.

Классификацию прогностических задач в педагогической деятельности предложила Л. А. Регуш, выделяя для этого три основания: требования прогностической задачи (установление причинно-следственной связи, преобразование представлений в соответствии с поставленной целью, выдвижение и анализ гипотез, планирование), время упреждения прогноза (прогнозы разделяются на оперативные, краткосрочные и перспективные), цели использования прогноза (задачи на обоснование отбора содержания и методов обучения и воспитания, организацию деятельности учителя, организацию деятельности родителей и т. п.). Исследователь констатирует динамику развития прогностических способностей в процессе профессионализации не отвечая на вопрос какие изменения необходимо произвести, чтобы развитие проходило более эффективно. Поэтому есть смысл уточнить названную классификацию с целью построения системы учебных задач, направленных на целенаправленное развитие прогностических способностей.

Первым основанием классификации мы будем использовать разновидности прогнозов по объектам прогнозирования, которые называет (В. А. Сластенин и др.).

- 1) прогнозирование педагогического процесса;
- 2) прогнозирование развития личности;
- 3) прогнозирование развития коллектива [8].

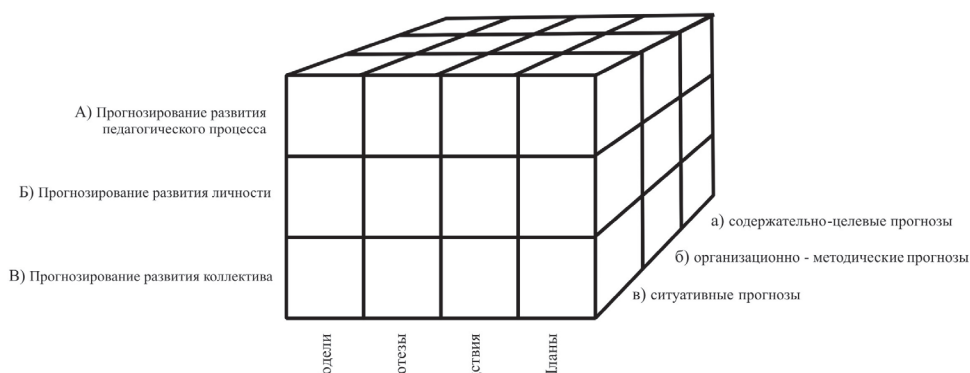
Вторым основанием классификации следует применять действия входящие в операциональный состав прогностической деятельности, среди которых: моделирование реальных педагогических ситуаций и их мысленное преобразование, выдвижение и анализ гипотез, просчет последствий, планирование. Л. А. Регуш справедливо отмечает, что «прогноз о затруднениях учащихся при усвоении нового материала осуществляется как гипотеза о затруднениях; предвидение последствий воспитательного воз-

действия – как установление причинно-следственных связей между оценкой поступка ученика и выбранным воспитательным приемом; прогноз о развитии коллектива может существовать и как модель – образ будущего коллектива» [9, с. 128].

В качестве *третьего основания классификации* можно использовать виды предвидения, различающиеся между собой временем упреждения и шириной охвата прогнозируемого будущего, предложенные В. И. Загвязинским.

- 1) содержательно-целевое (стратегическое) предвидение;
- 2) организационно - методическое (тактическое) предвидение;
- оперативное (ситуативное) предвидение [3].

3) Каждая задача одновременно принадлежит ко всем трем основаниям и образует «кубик» – тип прогностической задачи. Схематично классификацию вероятностных прогностических задач можно представить в виде трехмерной модели, согласно которой принципиально можно выделить 36 типов разновидностей, входящих в общую систему учебно-профессиональных прогностических задач (рисунок)



Виды вероятностных прогностических задач в педагогической деятельности

Типологию задач мы минимизировали, выделив 1) наиболее значимые задачи в педагогической деятельности и 2) задачи, решая которые обучающиеся овладеют базовыми умениями и навыками прогнозирования.

Для выделения задач по степени значимости проведено анкетирование среди учителей общеобразовательных школ, которым было предложено определить ранговое значение рассматриваемых нами видов задач. Определение задач, направленных на формирования ключевых умений, проводилось путем обобщения специальных исследований.

Анализ вариантов сочетания различных видов задач по названным направлениям минимизации позволил ранжировать 36 теоретически возможных типов и разделить их на три группы: вспомогательные, вариативные и инвариативные (таблица).

Вспомогательные (в таблице обозначены пустыми клеточками) – включают задачи, редко применяемые в педагогической деятельности, либо те, которые обнаруживают себя в ходе решения задач второй и третьей группы.

Вариативные (обозначены знаком +) – выступают в качестве необходимого, но не достаточного компонента для выполнения педагогической функции.

Инвариативные (обозначены знаком ++) – являются неотъемлемым компонентом при выполнении большинства профессиональной функции учителя.

Таким образом, мы считаем, что конструирование прогностических задач целесообразно проводить не по тематическому как принято признаку, а по операционально-деятельностному, обеспечивающему готовность к прогностической деятельности.

Педагогические задачи перед обучающимися предстают в виде учебно-познавательных задач, в которых мы последовательно моделировали целостное содержание и условия прогностической деятельности учителя [2]. В этом случае, отмечает В. И. Загвязинский, содержание изучаемого материала следует строить как *логическую последовательность познавательных задач*, а сам учебный процесс – как *цель учебных ситуаций*, познавательным ядром которых являются *учебно-познавательные задачи*, а содержанием совместная работа педагога и обучаемого над решением задач с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения [4].

Варианты сочетания различных видов вероятностных прогностических задач в педагогической деятельности при А) прогнозировании развития педагогического процесса; Б) прогнозировании развития личности; В) прогнозировании развития коллектива.

А)

II	а	б	в
I			
1	++	++	
2	+		++
3	++	+	
4	+		+

Б)

II	а	б	в
I			
1	++	+	
2	++		++
3			+
4	+	+	

В)

II	а	б	в
I			
1	++		+
2		+	++
3		++	
4	+	+	

(I – Виды действий прогнозирования: 1 – моделирование реальных педагогических ситуаций и их мысленное преобразование, 2 – выдвижение и анализ гипотез, 3 – просчет возможных последствий, 4 – планирование. II – Виды предвидения, различающиеся между собой временем упрежде-

ния и широтой охвата прогнозируемого будущего: а – содержательно-целое, или стратегическое, б – организационно - методическое (тактическое), в – оперативное (ситуативное)).

Под формированием прогностических умений будем понимать *многомерный, специально организованный, целенаправленный процесс развития способностей к осуществлению действий, направленных на получение прогноза*. Поэтому мы стремились сконструировать систему задач так, чтобы она способствовала формированию заданных умений и способностей. Действия и операции, в том числе и качества мыслительных процессов прогнозирования, могут быть целенаправленно сформированы благодаря прогностически ориентированному развивающему обучению, включающему отработку умений на основе решения определенных типов учебных задач.

Совокупность учебных задач, в нашем исследовании разделена на три блока, которые реализуются на учебном, имитационном, практическом этапах, однако на каждом этапе приоритет отдается определенному блоку в зависимости от ведущего механизма: на учебном - содержательно-информационному, на имитационном - деятельностно–технологическому, на практическом – интеллектуально-творческому.

Работу по формированию прогностических умений мы осуществляем в рамках изучения дисциплин психолого-педагогического цикла «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания конкретного предмета» и спецкурса «Основы педагогического прогнозирования».

Рассмотрим несколько примеров.

Ситуация. Тип А,3,а

На уроке геометрии учитель вводит понятие прямоугольного треугольника. Раскрывает его сущностные признаки – наличие прямого угла – и в это время чертит (а за ним и учащиеся) прямоугольный треугольник в определенном положении: прямой угол находится внизу – у основания. [9]

Задание. Выскажите предположение, какие ошибки возможны в понимании нового учебного материала у учащихся?

В процессе педагогической практики студентам предлагались задачи типа Б,1,а – определить возможности развития личности конкретного ученика исходя из анализа тенденций развития положительных качеств в настоящем (оптимистический прогноз). Результат такой работы студентов – «авансированная характеристика» [5].

Разработанная нами система прогностических задач, направленная на формирование прогностических умений у будущих учителей, через использование вероятностного моделирования педагогических ситуаций позволяет преобразовать процесс формирования из стихийного, эмпирического явления, в теоретически и методически обоснованный процесс поэтапного целенаправленного научно-обоснованного развития способности к осуществлению прогностической деятельности.

Библиографический список

1. **Бернштейн, Н. А.** Биомеханика и физиологии движения [Текст] / Н. А. Бернштейн – М.: Институт практической психологии, 1997.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991.
3. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое предвидение [Текст] / В. И. Загвязинский – М.: Знание, 1987.
4. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский – М.: Академия, 2001.
5. **Кевля, Ф. И.** Педагогическое прогнозирование личностного развития ребенка [Текст] / Ф. И. Кевля – Вологда: Волог. гос. пед. ун-т, 1999.
6. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина – Л.: Издательство Ленинградский университет, 1967.
7. **Моделирование педагогических ситуаций** [Текст] // Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: 1981.
8. **Педагогика: Учебное пособие** [Текст] / В. А. Сластёнин и др. – М.: Школа-Пресс, 1998.
9. **Регуш, Л. А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л. А. Регуш – СПб., Речь, 2003.

УДК 37.007

Л. Д. Старикова

**О ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ**

Одним из стратегических ориентиров образовательной политики государства является непрерывность образования, которая провозглашается как основа жизненного успеха личности, благосостояния нации и конкурентоспособности страны на мировом уровне. «Создание гибкой и динамичной системы всеобщего непрерывного образования – императив роста человеческого капитала, инновационного развития и конкурентоспособности любой страны», – так прозвучало в докладе «О развитии российского образования», прозвучавшем на Государственном совете Российской Федерации по образованию 24 марта 2006 г.

Дополнительное профессиональное образование рассматривается как важнейший элемент непрерывного образования, включающий в себя совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов; государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отде-

льным дополнительным профессиональным образовательным программам и направлениям; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Дополнительное образование – родовое понятие, более общее по сравнению с понятием «дополнительное профессиональное образование», которое является видовым. Содержание дополнительного образования включает в себя и дополнительное общее образование, и дополнительное профессиональное.

В законе «Об образовании» указывается, что дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей человека, общества, государства. В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов, обновлением и модернизацией содержания существующего в современных условиях образования.

Дополнительное профессиональное образование реализуется на основе разработанных и утвержденных в конкретном образовательном учреждении или на предприятии программ. *В зависимости от исходного уровня образования и подготовки обучающегося, его личностных особенностей, квалификационных требований (профессиональных стандартов) и от целей обучения эти образовательные программы должны предусматривать:*

– блок *входного тестирования*, позволяющий определить исходный уровень подготовки обучающихся по выбранному направлению обучения, а также их личностные особенности и склонности;

– блок *общепрофессиональных дисциплин*, направленных на получение необходимых теоретических знаний по выбранному направлению, которые соответствуют цели обучения;

– блок *специальных дисциплин*, позволяющих получить необходимые компетентности и компетенции в постановке и решении профессиональных задач, которые соответствуют квалификационным требованиям конкретной специальности;

– блок *вспомогательных дисциплин* по выбору, позволяющих выбрать дисциплины по интересам и направленных на развитие личности;

– *практику* по профессии или стажировку, обеспечивающую приобретение навыков практического использования полученных знаний (приобретение соответствующих компетенций).

Конкретное содержание образовательных программ дополнительного профессионального образования определяется образовательным учреждением или предприятием, в условиях которого осуществляется процесс

переподготовки и повышения квалификации рабочих и служащих, исходя из целей и сроков обучения, а также в соответствии с квалификационными требованиями (профессиональными стандартами) к обучающимся с учетом отраслевых и региональных особенностей.

В настоящее время крупные производственные объединения (корпорации) в рамках дополнительного профессионального образования активно включились в процесс подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала. Разрабатываются различные программы и направления подготовки персонала всех уровней, в которых выдвигаются следующие цели:

- создание интегрированной корпоративной системы подготовки персонала для развития конкурентоспособного производства, достижения мировых приоритетов в области производства на основе существующих передовых технологий;

- создание эффективной инновационной корпоративной системы и ее кадрового обеспечения в целях повышения конкурентоспособности выпускаемой продукции (товаров и услуг), продвижение созданной системы на внутреннем и внешнем рынке;

- разработка стратегических задач обучения кадров на рабочем месте в крупных производственных предприятиях и корпорациях;

- разработка методик подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для работы в конкретном производстве.

- Под персоналом предприятия в условиях рыночной экономики следует понимать всю совокупность работающих как по найму, так и собственников, трудовой потенциал которых соответствует производственному и обеспечивает эффективную хозяйственную деятельность.

Обучение персонала можно условно разбить на два вида:

- постоянное обучение, направленное на совершенствование выполняемой работы;

- обучение, направленное на получение дополнительного образования

Повышение квалификации занимает особое место в обучении персонала как основной способ обеспечения соответствия квалификации работников современному уровню развития науки, техники и экономики. Если человек не повышает свою квалификацию и не занимается своим самообразованием, то его профессиональный потенциал вскоре не будет соответствовать требованиям развивающегося производства и экономики.

Привычные модели получения образования, обеспечивающие необходимый уровень готовности к выполнению профессиональных, служебных, хозяйственных, бытовых, досуговых и других функций, в современных условиях обновляющейся России претерпевают существенные изменения. Успешный переход к экономике и обществу, основанным на знании, результативная жизнедеятельность человека в информационном обществе должны сопровождаться процессом непрерывного образования. «Учение длиною

в жизнь», «Образование через всю жизнь», «Образование в течение всей жизни» – вот формулы одной из важнейших мировых тенденций современного этапа развития образования.

Среди факторов, обуславливающих необходимость обучения по обозначенным формулам, можно выделить:

– беспрецедентное развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), оказывающих влияние практически на все сферы жизни человека;

– развитие торговли и коммуникаций, которые расширяют способы ведения конкурентной борьбы;

– демографическое старение населения, неизбежно приводящее к изменениям в составе рабочей силы и спроса на социальные услуги.

К социально-экономическим факторам, приведшим к осознанию необходимости обучения в течение всей жизни, считается необходимость в высоко квалифицированной рабочей силе, гибко реагирующей на изменения на рынке труда и способной производить продукцию и услуги, имеющие высокую «добавленную стоимость». При этом в связи с быстрыми темпами развития технологии и возрастающей неопределенностью рынка, человек встает перед необходимостью приобретать новые «умения, компетенции квалификации» в течение всей своей трудовой жизни. И эти новые «умения, компетенции, квалификации» должны наращиваться на приобретенные ранее ключевые компетенции и технические, и социальные умения. Такое приращение должно носить постоянный характер, что в корне меняет роль и место образования и обучения в обществе, которое становится «обществом обучения» (А. Шелтон).

В рамках концепции обучения в течение всей жизни происходит сращивание двух логик – логики образования (развитие способностей граждан) и логики промышленности (оптимальное использование человеческих ресурсов). Эти концепции реализуются в виде трех основных моделей после обязательного обучения, основанных на социальном партнерстве с предприятиями, роль которых коренным образом переосмысливается. К ним относятся:

– модель с доминантой обучения в учебном заведении при обязательном обучении на предприятии;

– дуальная модель, предусматривающая ученичество на предприятии;

– комплексная модель профессионального образования, цели и потребности которой определяются при активном участии предприятий, также участвующих в реализации программ обучения.

В любом случае, – и это очень важно – все модели предполагают сочетание обучения на базе учебного заведения и на предприятии при активном участии предприятия в обучении. В этой связи особо подчеркивается роль

обучения как фактора не только экономической конкурентоспособности, но, прежде всего, демократического участия граждан в жизни предприятия.

Поставленные цели позволяют выделить основные стратегические направления развития корпоративного профессионального образования:

– усиление интеграции корпоративных и профильных образовательных учреждений всех уровней;

– создание единой информационной среды для обеспечения образовательной, научной и инновационной деятельности;

– развитие инновационной деятельности корпоративных образовательных учреждений;

– подготовка педагогических и научно-педагогических кадров, обеспечивающих эффективность корпоративного профессионального образования;

– разработка учебно-методического обеспечения образовательных программ в условиях работы корпораций;

создание системы корпоративных профессиональных институтов.

В новом контексте качественно переосмысливается роль предприятий, которые должны стать в полном смысле этого слова «обучающими организациями», заинтересованными в развитии своих работников и несущими за это ответственность. «Обучающие организации» должны представлять интересы работодателей. Первостепенной задачей данных организаций является включение работодателей (их объединений) в процесс формирования нового содержания образования.

Повышение квалификации достаточно распространено на предприятиях в силу ряда причин: оно дешевле подготовки специалиста в образовательных учреждениях; имеет меньшую продолжительность; имеет целевую направленность.

Для этого предприятие должно быть ориентировано на потребности своих работников, которые получают права и возможности рационально выстраивать собственную образовательную и жизненную траекторию, направленную на совершенствование своих компетенций, гарантирующих им соответствующее материальное и моральное вознаграждение. При этом необходимо создать все предпосылки для формирования гибкой профессиональной траектории, предусматривающей как вертикальную, так и горизонтальную мобильность персонала современного предприятия.

Материалы исследования, проведенного Лабораторией подготовки специалистов в высшей школе под руководством Е. Э. Смирновой, показывают, что возникновение новых структур образования обусловлено острой общественной потребностью в изменении и дополнении содержания образования на всех его ступенях и во всех формах. Наиболее быстрое развитие получила сфера подготовки кадров по специальностям, ориентированным на рыночную экономику.

Сегодня десятки стран мира реализуют свои модели непрерывного образования. Анализируя структуру построения системы непрерывного профессионального образования, можно выделить два направления. Первое – рассмотрение существующих организационных структур профессионального образования и определение возможностей их реорганизации и создания новых структур. Второе – рассмотрение непрерывного профессионального образования как системы образовательных процессов (образовательных программ), направленных на обеспечение становления и дальнейшего развитие профессионализма специалистов в соответствии с их личностными потребностями. Представляется продуктивным сочетание этих направлений, причем, приоритетным должно быть рассмотрение непрерывного профессионального образования с содержательной стороны как системы образовательных процессов, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными структурами (Ю. А. Лавриков).

По мнению ряда авторов (Е. В. Иванов, Б. С. Митин, В. Ф. Мануйлов и др.), структуру единой системы непрерывного образования можно представить двумя моделями: внешней (многоуровневой), и внутренней (многоступенчатой). В многоуровневой модели подготовки специалиста принцип непрерывности заключается в совмещении различных уровней образования по одному направлению или специальности. В многоступенчатой модели подготовки специалиста данный принцип закреплен иерархией внутри одной специальности и направления (бакалавр, магистр). В структуру системы непрерывного образования целесообразно включить дополнительную модель непрерывного профессионального образования, в которой предполагается взаимосвязь одного уровня образования.

Профессиональное образование может рассматриваться в рамках различных подходов (педагогического, психологического, экономического, социологического) как особый вид образования, процесс, система, деятельность, ценность, социальный институт. В рамках данных подходов к характеристике профессионального образования стоит задача выявления его социальной сущности и направленности, структуры и функций. Его значение для общества и личности позволяют рассматривать профессиональное образование как взаимосвязь и взаимодействие двух основных компонентов: *производственно необходимого* и *социально необходимого образования*. Конечно, в реальной действительности они переплетены и едины (хотя зачастую находятся в противоречивых отношениях между собой), и очень важно их функционально различать.

В этой проблеме есть три ключевые позиции, которые можно выразить следующими вопросами. Для чего каждому специалисту экономическое образование? Что оно собой представляет? Как осуществляется? Причем представление названных позиций является действительно ключевым и для

тех, кто данное образование приобретает, и для тех, кто этот процесс организует и поддерживает, т. е. и для студентов, и для преподавателей.

Экономическое образование – прежде всего важнейшая общекультурная, общеобразовательная составляющая в системе профессиональной подготовки любого специалиста.

Экономическая образованность ни в коей мере не сводится лишь к простой совокупности выученных знаний по экономике. Она ориентирует специалиста на их практическое применение, представляя собой «живое знание» (В. П. Зинченко), необходимое для понимания и принятия действий по преобразованию действительности, достижению наибольших результатов с наименьшими затратами временных, трудовых и материальных ресурсов. Прежде всего в этом проявляется практическая ценность экономического образования, содействующего наряду с другими факторами развитию чувства социальной ответственности и его реализации в разносторонней и позитивной активности человека.

Экономическая образованность является обязательным элементом компетентности специалиста, особенно руководителя. Необходима и социальная ответственность, и компетентность, чтобы сознательно, по общественному статусу, производственной необходимости или человеческой потребности, брать на себя право влиять на других, на их деятельность, планы, намерения. Когда они оказываются в прямой производственной зависимости, становятся востребованными педагогические и экономические знания и умения, нужные для работы с такими людьми: ответственность как бы оснащается и педагогически, и экономически грамотными средствами реализации.

В отличие от элементарных экономических знаний и умений, которыми в большей или меньшей степени владеет каждый человек, почерпнув информацию и опыт прежде всего в различных жизненных ситуациях собственной и жизни окружающих, и в отличие от фрагментарности, случайности и неизбежной субъективной окрашенности почерпнутого, экономическое образование предлагает систему объективных, выверенных наукой и жизненным опытом представлений теоретического и прикладного характера, предназначенных для субъективного применения людьми, в помощь им в различных сферах жизни, в том числе профессиональной деятельности.

Новые общественно-экономические отношения, обуславливают необходимость развития образовательных систем, обеспечивающих экономическую подготовку специалиста на различных этапах его обучения. В условиях становления рынка особое значение приобретают экономические знания и навыки выпускников вузов любого профиля. Специалист с высшим образованием должен владеть методами экономического анализа и прогнозирования, как на локальном уровне своего предприятия или организации, так и экономическим мышлением более крупного масштаба. В связи с этим при-

обретают актуальность исследования, направленные на развитие системы непрерывного экономического образования.

Значительные возможности в организации экономического образования различных уровней представляет система дополнительного образования. В научно-педагогической литературе дополнительное образование представлено как структурный компонент непрерывного профессионального образования (Н. Ш. Валеева, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, А. М. Кочнев, А. М. Новиков, В. Г. Онушкин, Л. Г. Семушина). Имеющиеся исследования в области дополнительного образования касаются, в основном, методологических и теоретических аспектов развития данной системы профессионального образования, но практически не затрагивают вопросов проектирования содержания образования. Анализ источников по изучаемой проблеме показал, что если в целом вопросы непрерывного экономического образования находят довольно широкое отражение в научно-педагогической литературе, то дополнительное экономическое образование специалистов неэкономического профиля является сравнительно мало разработанной областью педагогической науки. Частные методические аспекты непрерывного экономического образования интенсивно разрабатываются в рамках высшей школы, однако:

- не определена сущность понятия «дополнительное экономическое образование»;
- не разработана модель подготовки специалиста с дополнительным высшим экономическим образованием;
- отсутствуют научно обоснованные подходы к проектированию содержания дополнительного экономического образования и диагностике знаний обучаемых.

На основании вышеизложенного следует констатировать противоречия, характеризующие современное состояние дополнительного экономического образования специалистов неэкономического профиля между:

- необходимостью проектирования содержания дополнительного экономического образования и отсутствием в профессиональной педагогике соответствующей научно обоснованной технологии;
- потребностью в объективизированной оценке уровня обученности студентов по дополнительной специальности и отсутствием соответствующих педагогических контрольных материалов для диагностики дополнительных экономических знаний;
- необходимостью оценки эффективности модели подготовки специалиста с дополнительным экономическим образованием и отсутствием критериев ее оценивания.

С. В. Бунин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Современное реформирование общества определило актуальность проблемы творческой и продуктивной самореализации каждого человека как высшей социальной ценности, целостно раскрывающегося как индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность. Приоритетом здесь выступает его профессиональная самореализация в избранной деятельности на этапе жизненной зрелости.

В условиях динамичных процессов, происходящих в экономике России, для современного этапа развития общества характерна смена образовательных парадигм, переход к новым педагогическим технологиям, ориентированным на вариативность, субъектность, творческую индивидуальность, личностный потенциал специалистов, максимально готовых к практической деятельности, способных быстро включаться в инновационные процессы и корректировать свою профессиональную деятельность.

Меняющемуся обществу необходимо новое образование, новый специалист, способный оперативно реагировать на происходящие общественные изменения, модифицировать свою собственную профессиональную деятельность в направлении максимальной ее адекватности социальному заказу, искать пути преодоления профессиональных затруднений за счет активации внутренних ресурсов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил С. А. Берлиной констатировать, что изменяющаяся социально-экономическая ситуация в стране, ставит перед высшим образованием новые задачи, отражающие принцип: «образование через всю жизнь». Специфика системы нового подхода в образовании должна не только способствовать приобретению новых знаний, но и формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, умения и навыки самообразования, интеграции получаемых знаний в практические умения. Обеспечение восприятия современной научной картины мира требует инноваций в содержании образования и его структуре.[2]

Теоретический анализ показывает, что в философской, психологической и педагогической литературе (Г. И. Аксенова, О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, Л. М. Кустов, А. Х. Маркова, Л. И. Митина, Л. Ф. Спирин, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин, Н. М. Яковлева) накоплен богатый

фонд научных идей, концепций, моделей личности и ее профессиональной деятельности, наработан опыт создания условий их внедрения.

Для теоретико-методологического осмысления исследуемой проблемы принципиальное значение имеет положение К. А. Абульхановой-Славской и других исследователей о том, что индивид как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития: во взаимодействии с обстоятельствами своей жизнедеятельности он в конечном итоге обозначает некоторый объективный, отнесенный к индивиду, осуществляющийся через его участие и его активные действия процесс [5]

Р. М. Асадуллин, И. В. Кудинов показали, что развитая личность и есть индивид, освоивший те знания, а вместе с тем и те существенные силы человеческого рода, которые позволяют ему в своей деятельности воспроизводить мир как целое и развивать на этой основе соответствующие деятельные способности. Личность, сформированная таким образом, получает еще одно существенное качество – ее деятельность приобретает творческий характер. Это относится к различным видам труда, в том числе и к деятельности психолога. Другой стороной научного анализа выделенной проблемы выступает ее ярко выраженный комплексный характер [3].

Характеристика человека как личности определена его статусом включает в себя системы общественных функций, ролей, целей и ценностных ориентации. Человек в концепции Б. Г. Ананьева рассматривается к единство и целостность структур индивида, личности и субъекта деятельности. Личность по этимологическому значению – это определенная социальная роль или функция человека. Вместе с тем, определяющее значение имеет не многообразие социальных ролей, а выбор, принятие и исполнение человеком определенных социальных действий, внутреннее отношение к ним. Человек как личность принимает ту или иную социальную роль, осознает возможные последствия своих действий по ее реализации, принимает ответственность за ее результаты. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой самой жизнедеятельности человека. Активное начало личности составляет суть ее субъектности, поэтому личность – это динамическая структура, проявляющаяся в способах действий. В этом случае субъектность личности представляет собой отношение человека к себе как к деятелю.

Субъектность выступает свойством личности, что подчеркивает факт присутствия субъектности в каждой личности. Акцентируя внимание на активно-преобразующей деятельности человека, на его субъектных характеристиках, С. Л. Рубинштейн «психологическим орудием» преобразований считает личность, которая понимается как совокупность характеристик мотивационно-смысловой сферы человека способностей и характера. По мнению А. В. Брушлинского, субъект - это человек на индивидуализированном для него высшем уровне активности, целостности, автономности.

Поэтому личность учителя, с одной стороны, – это многомерная иерархически организованная целостность, имеющая специфическую структуру, в которой представлены ее важнейшие характеристики (качества и свойства) как субъекта, с другой стороны, она рассматривается нами как система функционирования личностных и профессиональных качеств, способностей, которые определяют его функции как субъекта деятельности. *Таким образом, человек одновременно выступает и личностью и субъектом: субъект не существует вне личности, а личность потенциально несет в себе субъект.* Субъект формируется и проявляется в деятельности, способы которой составляют предметное содержание субъектности человека, совокупность психологических качеств – ее функциональное содержание. Отсюда субъектность – это множество психологических особенностей личности, выступающих объективными категориальными условиями определения отношения качества взаимодействия, преобразования и оценки как окружающей действительности, так и самого себя. [3]

Субъект не может самоопределяться вне деятельности, выступающей важнейшей формой его существования. Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения. Деятельность задает человеку как субъекту определенные личностные параметры, которые, в свою очередь, объективно отражают ее функциональную структуру и создают субъективную предпосылку для ее продуктивной реализации. Следовательно, формирование деятельности и личности ее носителя – внутренне неделимый процесс. Деятельность является открытой системой для формирования субъекта, при этом субъект осуществляет регуляцию своей деятельности в настоящем времени: основным функциональным механизмом такой организации является механизм саморегуляции. Таким образом, субъект – это динамичная категория, текущее состояние и изменение которой зависят от осуществляемой им деятельности.

Исследователи исходят из того, что внутренняя организация субъекта включает в себя психологические компоненты, позволяющие человеку структурировать собственную жизнедеятельность: направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления. Отличительной особенностью субъекта является его способность к системному конструированию пространства личностных изменений. В психологии профессионального развития субъект рассматривается как человек, творящий свою собственную профессиональную биографию, согласующий всю систему своих индивидуальных, психофизиологических, психических и личностных возможностей с условиями и требованиями не порциально, а целостно. Отношение человека к себе как к субъекту связано с признанием собственной целенаправленной активности, сознательности, уникальности, с возможностью свободного выбора. Следовательно, педагог, реализуя свои социальные и профессиональные функции, проектируя педагогический процесс, должен

моделировать отношения деятельности, которые возникают в образовательном процессе.[3; 4; 5]

Таким образом, с акмеологических позиций личность студента рассматривается как субъект познания, развития, профессиональной деятельности и общения и анализируется как многомерное, многоуровневое целостное образование, гетерохронное по признакам, развития функционирования.[5]

В. А. Сластёнин, Л. В. Темнова выделяют следующие принципы субъектной психологии и педагогики:

развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути;

воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах;

обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации;

овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы;

создание условий для самостроительства, саморазвития, творческой индивидуальности человека, развития его духовных потенций. [4; 5]

Исследователями показано, что личность студента выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный следующими характеристиками:

способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление в необходимых случаях самостоятельно их определять;

владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми установками и задачами;

осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности и ответственности заявления природной и социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

– способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, «осознанием пределов собственной несвободы», с другой;

«интегративная активность» (К. А. Абульханова-Славская), предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

направленность на реализацию самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели, внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения;

творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения. [4; 5]

В исследовании Л. В. Темновой доказано, что личностно-профессиональное развитие в системе высшего образования – это поэтапный и динамичный процесс вхождения студента в профессию. Он включает в себя следующие личностные циклы: адаптация к системе образования, профессиональному образу мыслей и образу действий; идентификация обучающегося с требованиями и нормами профессиональной деятельности; творческое саморазвитие и самореализация в интересах практической готовности к творческому осуществлению своих профессиональных ролей и функций.

В организационном плане личностно-профессиональное развитие в вузе является результатом его целенаправленного включения в систему образования и подготовки к решению профессиональных задач. Оно происходит в процессе обучения, воспитания, деятельности, общения, познания и самопознания студентом функциональных задач профессии при многоплановом осознании своего места в ней.

В психолого-акмеологическом плане личностно-профессиональное развитие студента – это процесс количественных и качественных изменений в рамках его оптимального саморазвития и самореализаций. Он связан с совершенствованием умственных и физических возможностей, формированием способностей и психических структур, которые позволяют студенту осуществлять усложняющиеся виды деятельности, определяемые избранной профессией. С позиций психолого-акмеологической концепции динамического функционирования личностной структуры процесс личностно-профессионального развития становится наиболее эффективным при условии, если он переходит в самоформирование качеств будущего специалиста и если при этом в деятельности, общении, познании и самопознании обеспечиваются взаимосвязи и взаимодействия внутренних резервов, его мотивов и деловой направленности с внешними организационными воздействиями на него.

Исследователи делают вывод: личностно-профессиональное развитие специалиста в вузе преломляет в себе, с одной стороны, процессы целе-

направленного его формирования в системе высшего образования, с другой стороны, – процессы раскрытия, самосозидания личностно-профессиональных свойств, способов общения и взаимодействия будущего профессионала. [5]

Организационно процесс личностно-профессионального развития можно представить как упорядоченную совокупность следующих структурных элементов: студент (будущий психолог), интегрирующий свои макрохарактеристики – индивид, личность, субъект, деятельность, индивидуальность, определяющих его индивидуальные возможности в овладении содержанием, формами обучения и психотехнологиями; учебно-образовательная и учебно-профессиональная деятельность. Эти элементы являются саморазвивающимися, последовательно проходящими этапы усложнения и дифференциации.

Таким образом, личностно-профессиональное развитие специалиста можно определить как непрерывный процесс индивидуальных, личностных, деятельностных и социокультурных изменений, происходящих под влиянием соответствующих обучения, воспитания, социализации и самосовершенствования, обеспечивающих не только усвоение знаний, специальных технологий, но, прежде всего, формирование профессионально значимых качеств.

Формирование и развитие в личности субъектных функций – совокупный результат образовательного процесса высшей школы, в котором реализуются стратегии, модели, алгоритмы и технологии продуктивного совершенствования профессионально важных качеств личности будущего специалиста. Готовность будущего специалиста воспринимать, понимать, оценивать и развивать акмеолого-психологические характеристики «Я-профессиональное» в исследовании представлена как продукт интегральной деятельности всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающего развитие студента как индивида, личности, субъекта, профессионала. Личностно-профессиональное развитие специалиста понимается как процесс, формирования профессионального самосознания, опирающегося на профессио-графическое знание и мотивационно-ценностное отношение к избранной профессии, к себе самому как к личности и субъекту труда, устремленному к собственным вершинам в жизненной и профессиональной самореализации. С акмеологической точки зрения личностно-профессиональное развитие специалиста в высшей школе станет продуктивным, если оно обеспечивает интеграцию нормативной и творческой составляющих образовательного процесса, диалектическую взаимосвязь его целевого содержания, организационного и результативного компонентов. Личностно-профессиональное развитие специалиста – это открытая система, которая функционирует в реальной социокультурной среде и детерминируется интересами общества и сложившейся системой труда. Личностно-профес-

сиональное развитие студента характеризуется неравномерностью, «гетерохронностью» (Б. Г. Ананьев), неоднозначностью, многофакторностью и противоречивостью. Разрешение внутренних и внешних противоречий обеспечивает достижение соответствия интеллектуальных, эмоционально-волевых и других профессионально значимых качеств, функционального состояния будущего специалиста целям, требованиям и условиям социокультурной среды. [4; 5]

Существует мнение, согласно которому трансформация парадигмы образования в направлении личностно ориентированного образования гуманистического типа приведет к выходу системы образования из кризиса.

В современной педагогической теории и практике нет абсолютно одинакового понимания личностного подхода в образовании, Ведущие ученые (Е. В. Бондаревская, В. В. Горшкова, В. И. Гинецинский, В. В. Давыдов, В. С. Ильин, М. В. Кларин, И. А. Колесникова, Л. И. Новикова, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицына, Г. А. Цукерман и др.) имеют свои концепции личностно ориентированного образования. [1; 6]

И. С. Якиманская трактует «личностно-ориентированное обучение» как: признание субъективного опыта ученика как самобытности и самооценности; выявление особенностей ученика как субъекта; построение педагогических воздействий с максимальной опорой на этот личностный смысл; постоянное согласование в ходе обучения двух видов опыта – общественного и индивидуального; раскрытие индивидуального своеобразия получения знаний через анализ способов учебной работы.

Н. А. Алексеев раскрывает содержание понятия «личностно-ориентированное обучение» как такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира. Отмеченная им специфика личностно-ориентированного обучения состоит в нацеленности данного типа обучения на создание условий для обучаемых, в которых они имеют возможность создавать себя, осуществляя акт культурного утверждения себя в мире.

В. В. Сериков видит назначение концепции личностно-ориентированного обучения в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций: мотивации, рефлексии, смыслотворчества, самореализации и т. п.

Специфика осуществления процесса личностно-ориентированной подготовки, по мнению М. А. Викулиной, заключается в том, что в его основе лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит обучающегося перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности; такая «ситуация востребованности» личностных проявлений, называемая личностно-ориентированной, «запускает механизмы личностного развития.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам высшего образования, исследователи (С. А. Берлина и др.) выделяют основные тенденции в системе профессиональной подготовки студентов:

Тенденция гуманистической направленности. Отход от «технократического подхода» характеризуется переходом к «гуманистической парадигме» (В. А. Сластенин), которая характеризуется соблюдением следующих принципов: субъектное развитие и саморазвитие личности, приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, персонализация педагогического взаимодействия, единство системного и личностно-деятельного подходов.

Тенденция творческой самореализации находит свое выражение в таких принципах как индивидуализация и дифференциация, единство общего и вариативного, субъектного и субъективного, рефлексивное управление процессом общего и профессионального развития студентов, принцип включенности студентов в инновационную деятельность.

Тенденция технологизации педагогики образования. Профессиональная подготовка студентов педагогических Вузов становится в большей степени управляемой, если реализуется как технологический процесс, отвечающий требованиям диагностичности, интенсивности, воспроизводимости, социально-игровой контекстности, моделирования профессиональных ситуаций, роли творческой индивидуализации педагога. Наибольшую эффективность обнаруживают личностно – и практико-ориентированные технологии. [2]

Концепция личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской указывает, что в самом общем плане этот тип образования может быть охарактеризован как обеспечивающий развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов, предоставляющий ей свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Е. К. Юсеф подчеркивает, что согласно вышеупомянутой концепции, образовать человека – значит помочь ему стать субъектом, культуры, исторического процесса, собственной жизни, научить жизнетворчеству. Образование понимается как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. [6]

По мнению отечественных ученых, истоки развития личностно ориентированной педагогической технологии надо искать в положениях диалогической концепции М. М. Бахтина – В. С. Библера. Они обосновали идею о всеобщности диалога как основы человеческого сознания.

Из анализа современных тенденций развития педагогики высшей школы на базе концепции диалога культур М. М. Бахтина – В. С. Библера следует, что технократические тенденции, определявшие на протяжении многих

лет деятельность преподавателей, являлись продуктом естественно-научно ориентированного сознания и системы образования в целом. В то время как эту проблему можно решить, перестроив работу высшей школы на другом методологическом основании, а именно, на концепции диалога культур (Л. Г. Викторова).

Е. К. Юсеф отмечает, что сущность личностно ориентированного образования в высшем учебном заведении состоит в преодолении противоречия между отношением к молодому человеку как студенту, т.е. объекту обучения и воспитания, и его отношением к себе как человеку, субъекту жизни. [6]

Обобщая взгляды исследователей на проблемы личностно-ориентированного образования, В. Н. Гонтарь предлагает рассматривать личностно-ориентированное образование, не только как «инструмент» активизации личностных функций, построения, педагогических воздействий с максимальной опорой на личностный смысл, но и как условие профессионального самоопределения будущих специалистов. [1]

Неотъемлемым условием выявления склонностей, раскрытия и реализации в учебном процессе личностных функций исследователи считают создание соответствующего операционно-деятельностного компонента, одной из составляющих которого является личностно-ориентированная среда. [1; 4]

Личностно-ориентированная образовательная среда является сложным объектом системной природы. Системность этого объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития человека, обуславливает ее целостность. Целостность личностно-ориентированной образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования. Действительно, существуя как определенная социальная общность, личностно-ориентированная образовательная среда развивается совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурной и мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку.

Личностно-ориентированная образовательная среда, обладая широки спектром модальности, формирует в образовательном учреждении разнообразие типов локальных сред различного качества, которые да (от суммарные образовательные эффекты. Причем вектор ценностный ориентации закладывается не только целевыми установками, содержание образовательного процесса, но и способами организации познавательной деятельности, общения. **«Личностно-ориентированная образовательная среда как бы образует систему координат, ведущих условий, влияний и тенденций педагогического взаимодействия в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством среды обитания»** (Л. И. Новикова).

В. Н. Гонтарь выделяет основные функции личностно-ориентированной образовательной среды учреждения профессионального образования:

1. Адаптивная функция, реализация которой требует учета многообразия интересов и потребностей, а также возможностей, способностей личности обучаемого и преподавателя в образовательном процессе. Следовательно, при отборе содержания образования предполагается возможность разработки для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута, «прохождение» которого, с одной стороны, обеспечит овладение им минимумом необходимых фундаментальных знаний, обеспечивающих базовую общекультурную и профессиональную подготовку, а с другой стороны, позволит максимально учесть и развить его индивидуальность. Гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дисциплин по выбору, факультативов, многообразии технологий обучения, в которых личность обучаемого является ведущей ценностью, позволят создать условия для подготовки компетентного специалиста. Раскрывая сущность адаптивной функции лично-отно ориентированной образовательной среды, мы констатируем, что традиционное определение этой функции в триаде знания – умения – навыки достаточно бедно, и обращаемся к актуальным в данный момент идеям творческой адаптации человека в среде и к вводимой В. П. Зинченко педагогической категории «живого знания». Так, «живое знание» отличается от мертвого знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Знание – это событие или событие. Такой подход позволяет утверждать, что адаптация личности в среде означает «вхождение в иные миры: мир знания и незнания, в мир сознания и самосознания, в мир деятельности и самодеятельности, в мир собственной личности, наконец».

2. Функция самореализации, осуществление которой предполагает создание в вузе условий для самоопределения и самореализации студентов и преподавателей в соответствии с их возможностями и потребностями. При этом решаются следующие задачи:

обеспечение комфортного и эффективного существования и развития субъектов образования в образовательной среде;

персонализация среды, то есть фиксация определенной части среды как своего «Я»;

создание «среды для меня», то есть образовательной среды каждого индивида;

обеспечение личностного и профессионального роста субъектов среды;

воспитание гуманистической, компетентной личности условиями среды.

Эффективность образовательной среды во многом определяется тем, как учтены профессиональные и личностные особенности субъектов образования, каковы перспективы их развития в среде. Поэтому важен приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, направленность на формирование у студентов субъективных картин мира, диагностика личностного и профессионального развития, ситуационное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

3. Креативная функция, связанная с такой целью профессионального образования, как «дать возможность всем без исключения проявить свой талант, весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого реализацию своих личных планов» (В. В. Сериков). Эта функция реализуется средой при соединении возможностей каждого на развитие и проявление своих способностей в среде с социальным равенством. А для личности она связана прежде всего с процессом самоактуализации. Индивидуально-творческий подход выводит профессиональное образование на личностный уровень, обеспечивает выявление и развитие творческой индивидуальности, формирование взглядов и убеждений, неповторимой технологии профессиональной деятельности на основе получения общего и профессионального образования. Образование в таких условиях оказывает более избирательное и адекватное влияние на личность в целом, создаются благоприятные предпосылки для профессионального самовоспитания курсантов. Профессионально-личностное развитие и саморазвитие обучающихся сопровождается формированием у них опыта творческой деятельности в условиях субъект-субъектного взаимодействия, основанного на диалоге, самодеятельности, добровольном признании курсантами симулирующей роли преподавателя, стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Субъект-субъектное взаимодействие предполагает преодоление монологичности образовательного процесса, создание условий для повышения познавательной активности обучающихся, ликвидацию жесткого диктата наших преподавательских «правильных знаний», засилья репродуктивного способа их получения, действий по принципу «делай, как я», устремления передать как можно больший объем знаний и информации, преодоления монотонности, возникающей в результате постоянного темпа и способа преподавания.

Обосновывая теоретические и методологические предпосылки исследования профессионально-ориентированных технологий обучения в системе высшего педагогического образования, Т. А. Дмитриенко обратились наряду с системным анализом к следующим подходам:

– *холистический подход*, связанный с единой целостной работой мозга человека. При этом в процессе исследования показана роль доминантно-чувственного, доминантно-познавательного и доминантно-целевого уровня в процессе обучения любому предмету, их связи и взаимосвязи, а также многочисленные подуровни; холистический подход в ходе процесса профессионально-ориентированного обучения позволяет обоснованно выбрать такие виды учебной деятельности, которые способствуют активно сбалансированной работе обоих полушарий головного мозга человека преодолению ряда характерных трудностей в обучении;

– *системно-модульный подход*, который позволяет организовать системное изучение определенной темы, курса;

– *аксиологический подход*, ориентирующий процесс профессиональной подготовки на личность как высшую ценность общества и самоцель общественного развития;

– *акмеологический подход*, связанный с разработкой систем обучения профессиональному мастерству;

– *культурологический подход*, рассматривающий человека в современных условиях как субъект культуры, ее главное действующее лицо и обеспечивающий формирование педагогической культуры будущего специалиста и т. д.;

– *личностно-деятельностный* подход, который ставит в центр обучения личность учащегося, деятельность его познания, а не преподавателя;

– *эргономический подход*, связанный с оптимальным использованием психологических условий организации учебного процесса и с учётом закономерностей психогигиены труда, для достижения эффективного труда и благоприятного его протекания для обучающегося.

Данные подходы в комплексе обеспечивают неразрывную взаимосвязь научно-преобразовательной деятельности педагога и профессионально-ориентированной деятельности студента, рассматривая ее в системе подготовки специалистов как сложное, многоплановое и вместе с тем целостное явление.

В. А. Слостёнин, Т. А. Дмитриенко рассматривают профессионально-ориентированную технологию обучения в системе высшего профессионального педагогического образования: как систему психологических, общепедagogических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов – будущих учителей. [4; 7; 8]

Проектирование профессионально-ориентированных технологий обучения должно осуществляться через взаимодействие теории и практики, сочетание индивидуальной и коллективной работы, учебы с игрой, наставничества и самообразования. К принципам их построения относятся:

принцип интеграции обучения с наукой и производством;

принцип профессионально-творческой направленности обучения;

принцип ориентации обучения на личность;

принцип ориентации обучения на развитие опыта самообразования будущего специалиста.

Важнейшими характеристиками профессионально-ориентированных технологий являются: результативность (высокий результат достигается, каждым учащимся); *экономичность* (в единицу времени эффективно усваивается большой объем учебного материала без больших затрат и усилий со стороны как преподавателя, так и обучаемого); *эргономичность*

(психогигиеничность) (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления); *создание высокой мотивации* к изучению предмета, что позволяет выявить и совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть резервные возможности учащихся. [4; 7; 8]

Процесс профессиональной подготовки специалистов будет эффективным, если:

- осуществлена актуализация профессионально-этического потенциала студента;
- использованы педагогические технологии личностно-ориентированного обучения;
- направлен на личность студента, его реальные потребности и мотивы;
- обеспечен выявлением мотивации к обучению у каждого студента;
- имеет деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- осознан студентами как индивидуальный процесс, который во многом зависит от них самих;
- обеспечена познавательная активность студента;
- опирается на гибкое использование мировых и отечественных достижений в области традиционных и инновационных педагогических технологий.

Библиографический список

1. **Гонтарь, В. Н.** Операционно-деятельностный компонент личностно-ориентированного обучения курсантов в вузе МВД России [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Н. Гонтарь – Н.Новгород, 2004. – 19 с.
2. **Берлина, С. А.** Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Берлина – М., 1999. – 15 с.
3. **Кудинов, И. В.** Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в системе заочно-дистанционного обучения [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. В. Кудинов – Уфа, 2006. – 26 с.
4. **Сластёнин.** [Текст] – М., 2006 – 381
5. **Темнова, Л. В.** Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования [Текст] / Л. В. Темнова. – М., 2000 – 212 с.
6. **Юсеф, Е. К.** Личностная ориентация обучения как условие развития компетентности студентов технического университета (на материале иностранного языка) [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук / Е. К. Юсеф – Ростов-на-Дону, 2001 – 24 с.
7. **Дмитриенко, Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения [Текст]: Монография / Т. А. Дмитриенко – М., 2003 – 327 с.
8. **Селевко, Г. К.** Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация [Текст] / Г. К. Селевко – М., 2005 – 144 с.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 33.05

Ф. Ш. Терезулов

СЛОВО О ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ*

Далее узнаём логику топологических преобразований; логику того, как начальные, широкополостные и грубые взаимодействия по мере усложнения новообразований неоднократно разветвляются, преобразуются в расходящиеся потоки узконаправленных, сквозных траекторий, избирательно устанавливающих взаимоотношения между собой, но в широком диапазоне. Поток взаимодействий то расширяется, то сужается. Длительные периоды согласований, накопления поэтапно обобщенных квантов соотношений полярностей сменяются взрывоподобными периодами стремительных изменений и быстрого становления сразу большого числа новых видов топологических образований. При этом они часто сопровождаются столь же массовым истреблением, поглощением предыдущих образований. Затем может наступить затишье, а потом очередной взрыв (химический, биологический, социальный и т. п.) взаимодействий. Чем объяснить эти странные остановки и замедления на пути эволюции материи? Ответ находится лишь в предлагаемой тополого-генетической плоскости.

Понятно, не проводят прямую по одной точке, не возводят теорию на одном факте. Проиллюстрируем отмеченные выше утверждения неопровержимыми фактами, которые только нужно рассматривать под соответствующим углом зрения. Так, общая картина физического мира весьма убедительно свидетельствует об отборе элементов. В физике известно более 300 типоразмеров элементарных частиц, однако в атоме вещества их используется всего несколько сортов (протон, нейтрон, электрон). (Однако любопытного читателя не должна оставлять равнодушным судьба остальных элементарных частиц: что они делают, на что способны, каковы их перспективы?!). Все атомы веществ состоят из одних и тех же частиц, правда, в разном количестве (от 1 до примерно 110 нуклонов) и, главное, в разных композициях. Благодаря этому каждый химический элемент имеет пусть еще грубое, но своё специфическое «лицо», свой поверхностный «кожный»

* Окончание. Начало № 10, 2008.

рисунок взаимодействий. И атомы химических элементов во всей Вселенной тождественны.

Этап неорганического творчества пограничной зоны и порождения действительности нужно считать чрезвычайно значимыми и необходимыми, но в то же время объективно ограниченными. Количество нуклонов в ядре и число электронов во внешней оболочке не столь многочисленно, поэтому серьезного структурного усложнения от них ожидать не приходится. Налаживаемые ковалентные связи способны образовать огромные конгломераты, и взаимодействия данных структур внутри огромной струнной тороидальной полости, в общем, приводят лишь к их механическому смещению. Зато в количественном отношении они преуспели, составили огромные газопылевые туманности, облака, галактики, в том числе и Солнечную систему, и планету по имени Земля.

Начало живого в косной материи закладывается тогда, когда в результате многих катаклизмов космического порядка, циклически происходящих деформаций, механических и прочих воздействий, ведущих к разрушению сложившихся косных структурных образований, она «выдавливает» из себя некие, не до конца распавшиеся фрагменты, остатки, радикалы. Эти остатки, накапливаясь на поверхности земли (небесных тел) в огромном количестве, начинают «вторую жизнь», участвуя в новых структурных объединениях, преимущественно уже между собой. Отличие новых структур заключается в том, что они сравнительно непрочны, податливы, динамичны. Конечно, при определенных критических параметрах воздействий они, как и все другие образования, разрушаются. Но главное их достоинство состоит в том, что при воздействиях ниже критических они не разрушаются, а значительно меняют свою конфигурацию. Постепенно вырабатываются такие динамические объединения, которые начинают «отзываться» на малейшие воздействия окружающей среды, вследствие которых одни из них меняют свою конфигурацию и сохраняют ее в последующем, а другие, отреагировав на воздействие, возвращаются в исходное состояние.

В этом плане органический этап развития материи характеризуется отбором немногих органоенов, но весьма «остепененных» и самостоятельных, довольно медленно взаимодействующих преимущественно между собой. Вследствие чего органические соединения (и соответственно разложение) протекают в температурном режиме окружающей среды гораздо ниже, чем для неорганики. Другими словами, органические соединения осуществлялись давно, но интенсивно протекают они и сегодня в обычных условиях. Органические химико-молекулярные процессы, в силу их «неторопливости», «остепененности» и «разборчивости», способны охватить в едином порыве и соединить в структурное объединение огромное количество однородных элементов.

Основу жизнедеятельности организмов обеспечивает только шесть химических элементов – органогенов. Это углерод, водород, кислород, азот, фосфор и сера. Их суммарная весовая доля в структуре живого организма составляет 97,4%. Как видим, и на этом уровне структурных преобразований произошел естественный отбор «атомов» предыдущего этапа, наиболее полно отвечающих тогдашним условиям. Выбор пал на 6 (а всего, с микродозами, около 20) из 110 химических элементов. Тем самым пространство дальнейших поисков совершенных (устойчивых) структурных образований сузилось ещё значительно. Так, вначале возникли аминокислоты (их известно в химии более 150, и снова 20 из них посредством естественного отбора получили наибольшее распространение); чуть позже – нуклеотиды (через экспериментальный фильтр прошли в основном 4 вида). Аминокислоты, подобно атомам неживой природы, остаются одними и теми же практически для всего живого – от бактерий и растений до человека. Эти аминокислоты способны образовать исключительно большое разнообразие соединений, в частности, белковых, признанных наукой основными строительными материалами живого.

В настоящее время химической науке известно около 8 млн. химических соединений. Из них подавляющее большинство (96%) составляют органические соединения, которые образованы на основе все тех же 6–18 элементов. А из остальных 95–99 химических элементов природа создала всего лишь 300 тысяч неорганических соединений. Такая резкая диспропорция между органическими и неорганическими соединениями, а также исключительно дифференцированный отбор минимума органогенов нельзя объяснить лишь различной распространенностью химических элементов в космосе и на Земле. Объяснение этому факту может быть дано только через призму топологической генетики.

Уже в середине XX века биологами было описано и систематизировано более 20 млн. видов живых организмов – от одноклеточных до высших млекопитающих. Каждый из них также эволюционировал по спирали многообразия (атропизма). Простейшая бактерия – кишечная палочка – содержит 3000 различных белков. А в организме человека содержится 5 миллионов различных белков, причем ни один из белков кишечной палочки не идентичен белкам человека, хотя многие из них состоят из тех же самых аминокислот. Для описания живого необходимо знать структуру примерно 10¹² различных белков.

В этой связи поймете, почему одна молекула ДНК человека состоит из 3,2 миллиардов нуклеотидных оснований. При этом вариация генов – еще не предел атропической «индивидуализации» органической структуры. Гены состоят из сотен, тысяч, а то и десятков тысяч звеньев и всякая, самая небольшая вариация в нем может изменить работу всего гена как целого. Поэтому те «точечные» различия ДНК могут быть весьма значимы, ибо они ведут к

вариациям в том белке, который кодируется этим геном, а изменения белка меняют биохимические процессы, в которых он призван участвовать.

Аналогично, новая кора мозга человека, которую мы считаем одним из структурных продолжений молекулы наследственности ДНК, образована уже 100 миллиардами нейронов. Новая кора посредством специализированных органов чувств и разветвленной нервной системы непосредственно выходит на восприятие широчайшего потока импульсов из внешней среды, а также внутренних потребностей организма. Орган интеллекта, прижизненно формирующийся в новой коре, и занимается обработкой всего массива раздражителей, составлением из великого множества сенсорных слепков одной, целостной картины мира, представлений о себе и себе подобных, выработкой программы собственного поведения. На социальном уровне взаимодействий биологический субъект переводится в разряд глубоко индивидуализированных Личностей. А непомерно раздутое мнение о себе как об уникальном и исключительно неповторимом социальном явлении любому может вскружить голову.

Поэтому история становления цивилизации свидетельствует о трудном пути выработки правил человеческого общежития. На протяжении многих тысячелетий посредством жизни и смерти сотен и сотен поколений людей, часто через кровопролитные и редко мирные соглашения скрупулезно возводилась пирамида человеческих отношений – социогеном. Неведение современным обществом сути данного социального новообразования и слабое знание перспективы его развития и таящихся в нем опасностей могут привести к потере контроля над ситуацией в целом. Дело в том, как уже было упомянуто выше, даже «точечные» аномалии, в виде участвовавших в последнее время деструктивных поступков отдельных «социальных отморозков», могут привести к полному распаду социума. Достижения всей цивилизации отдельными членами общества могут быть и уже направляются против человечества, насчитывающего ныне около семи миллиардов человек. Как, впрочем, и в маленьких группах, во взаимоотношениях двух людей довольно часто лишь одно невзвешанное слово способно перевернуть их жизнь; горячее чувство любви друг к другу до гроба превращается в мгновение ока в смертную ненависть. В совокупности проявление законов топологической генетики на социальном уровне никому мало не покажется.

В целом природа перебрала миллиарды «пробных образцов» жизни. В данном факте все более стремительного **проявления атропического многообразия** кроется одна половина закона ускорения эволюции. А другая половина закона заключается в не менее стремительном **количественном покрытии пограничной зоны**, экологической ниши, пробными образцами до исчерпания их возможностей.

На какие только «ухищрения» не шла Природа ради достижения этих двух показателей! Так, одноклеточные, как бактерии, могут размножаться

простым делением, но могут и с помощью обмена генами. Появилась женская разновидность клетки с половинным набором хромосом. Другие клетки дают начало хвостатым половым клеткам, которые с помощью химических сигналов притягиваются к прообразу яйцеклетки – и возникает новый организм. Это уже не только количественное умножение, а качественно новая особь. Как только в природе появился новый, половой, способ размножения скорость эволюции возросла, резко увеличилось и разнообразие живых видов.

В силу появившейся способности живых организмов к расширенному размножению происходит неуклонное распространение их по поверхности Земли. Но каждая пара организмов дает гораздо больше потомства, чем его выживает до взрослого состояния; причем исключений нет ни в животном, ни в растительном мире. Одна особь сельди ежегодно мечет в среднем около 40 тыс. икринок, осетр – в течение многих лет по 2 млн. икринок, треска – около 10 млн. икринок. Потомство одной пары воробьев за 10 лет теоретически может составить более 200 млрд. особей. При выживании всех растений потомство от одной семянки одуванчика на второй год составило бы 100 особей. За 10 лет потомство одного одуванчика покрыло бы нашу планету сплошным слоем толщиной в 20 сантиметров.

Таковы потенциальные возможности атропической экспансии живого. Однако эволюционная суть вышеотмеченного в создании высокого «**давления жизни**» (В. И. Вернадский) и, как следствие этого, выдавливание очередного нового уровня **структурной увязки (обобщения) и генерации повышенного взаимодействия**, посредством которого будет осуществляться более расширенное, полное и тонкое взаимодействие новообразований с окружающей средой. А далее – всё более масштабное порождение ими новой действительности, существенное преобразование пограничной зоны. Появляющиеся при этом более устойчивые бинарные срединные структурные организации материи суть **стороны и органы такого взаимодействия**. При этом многообразие особей следует понимать именно как многообразие свойств, сторон объективной действительности в отдельности или в некотором сочетании, отраженное и реализованное в данных пробных образцах органических структур. Всё увеличивающееся многообразие свидетельствует лишь о доскональности и основательности подхода живой материи к отражению существующих, а также вновь появляющихся экологических ниш, без всяких купюр. А все увеличивающееся их количество – есть их совокупное, наиболее полное отражение собой развивающейся действительности.

Таким образом, рассеявшаяся в пространстве и времени **органика, мощный поток жизни есть совокупный продукт порождения и отражения объективной действительности**. Сохранение, накопление структурных связей и их обогащение есть специфическая черта природных потоков живой

материи, не имеющая аналогий в косном веществе и его разновидностях геологического или астрофизического характера. Накопление и обобщение каналов взаимодействия осуществляется в виде живых структур. В потоках живого вещества, по существу, мы имеем уникальное явление непрерывного превращения энергии (движения, взаимодействия) косного вещества и передачи её квантовым составляющим материи. Живая материя – это один из величайших «катализаторов», на котором замыкается бесконечный круговорот потоков энергии в биосфере Земли и постепенно пробивается брешь в квантовом поле. На стыке вещества и поля, на пограничной зоне совместного функционирования органических и квантовых образований начинает биться мысль, составляются вселенские геномы, создаются иллюзии существования Вселенского Разума, Космического Сознания и т. п.

Как говорится, было время разбрасывать камни, наступает время и собирать камни. Со временем во внешнем развернутом плане, в этой ячеисто-расщепленной пограничной зоне, начинают превалировать процессы объединения, выражающиеся конкретными наслоениями. Наслоения пограничной зоны приводят к структурному объединению полученных пузырьков в качестве внутренних элементов. Естественно, эти топологические новообразования в своих новых оболочках будут обладать разной кривизной и, тем самым, будут выражать разные соотношения и направленности топологических полярностей. Очередное наслаивание приводит к наращиванию объема пространства во внутреннем плане и актуализации расширяющегося пространства взаимодействия с аналогичными новообразованиями во внешнем плане. При этом налицо оказывается трансформация пространства топологических преобразований: свертывая поле взаимодействий структурных элементов внутри себя, оно разворачивает поле для иных, усложняющихся взаимодействий вовне.

А в чем же выражается **временной** фактор?

Время, как и пространство, раскалывается на две части, – внутреннюю и внешнюю: внутри себя – на циклические взаимодействия внутренних структурных элементов, а во внешнем плане – на возможность установления регулярных взаимодействий с другими новообразованиями. Условно внутренние взаимодействия элементов системы можно считать концентрической (или поступательно-возвратным внутрискруктурным колебанием) компонентой времени, а внешнюю экспансию можно принять за радиальное время.

Поэтому измерять количество идентичных циклических процессов внутри новообразований, умножать их на длительность каждого цикла и, тем самым, определять общий возраст новообразований не удастся и, более того, это не имеет смысла. Дело в том, что цикличность процессов внутри новообразований означает только их переход из одного состояния в другое, смену прошлого через настоящее на будущее и возврат к прошлому.

Время – фундаментальный параметр бытия Вселенной, он должен быть увязан с поэтапным строительством и осью самоорганизации материи. Поэтому важно не только отрицание дискретного времени, которое имеет место на каждом этапе, а наложение и надстройка этапных параметров времени, придание ему направления, т. е. стрелы времени.

Эта стрела времени, достигая некоторого потолка обобщения, снова участвует во вращательном цикле. И так происходит неоднократно до тех пор, пока эти обобщения и наслоения пограничной зоны не приведут к полному свертыванию времени. От того, что односторонне свернутая пограничная зона путем многократного расслоения будет развернута, а далее, также последовательно, слой за слоем, – свернута в другую сторону, финал не изменится. Снова получится односторонняя направленность топологических полярностей, причем для закрытых, обобщенно-вложенных слоев возможные левые и правые их закручивания уже не будут иметь значения. Затем, при переходе пограничной зоны из своей закрытой, обобщенной фазы в открытую, дискретно-множественную, радиальное время глобального цикла вновь распадается на множество концентрического времени локальных образований. И так до бесконечности...

Следовательно, во всех явлениях поэтапного строительства, связанных с постоянным усложнением структурных новообразований, прошлое, настоящее и будущее существенно различаются. На каждом этапе имеет место непрерывное переплетение концентрических и радиальных составляющих времени (рис. 4). Поэтому происходящий внутриэтапный переход прошлого в будущее и возврат будущего в прошлое, т. е. в исходное состояние, начинается осуществляться по разным сценариям. Присутствие стрелы времени в усложняющихся поэтапных преобразованиях очевидно, и особенно она заметна на биосоциальном этапе движения материи. Например, из одной клетки развивается плод, при дальнейшем его развитии из него рождается человек. Данный субъект прижизненно выдает сообществу и окружающей среде некоторый импульс развития, но его тело вскоре вынуждено вернуться на круги своя. Т. е. в развивающихся системах обнаруживается вторая, дополнительная составляющая времени, вплетенная в первую в виде вектора усложнения.

Как отмечено выше, эта стрела в конце открытой фазы упирается в потолок (предел), приводит к схождению самих радиально-концентрических составляющих и свертывается. Этот глобальный циклический процесс «обнуления» времени, хотя и увязывает прошлое и будущее в единую поступательно-возвратную схему, но не делает равнозначными сами переходы от прошлого к будущему и от будущего к исходному прошлому.

Дело в том, что взаимное проникновение меняющихся соотношений полярностей в эмбрионе вследствие освобождению их от оков односторонних центростремительных тенденций и благодаря возможностям свобод-

ных манипуляций при рядоположном расположении квантов, закономерно будет продолжено и приводит, с одной стороны, к **расхождению**, а, следовательно, и к более полной их осуществленности на фоне друг друга. Так возникает второе, крайнее, взаимно перпендикулярное выражение соотношений полярностей на стороне бесконечного (струна), если первым проявлением этих соотношений на стороне конечного считать сам пузырек. С другой стороны, в этом множестве будет продолжено также и взаимное проникновение соотношений полярностей друг в друга, и переход их в пределе друг в друга. Следовательно, благодаря **схождению** и обобщению соотношений полярностей имеет место **выработка срединных структур**. И таким образом в этом величественном переходе обнаруживается некая срединная станция, с которой вынуждены считаться крайние проявления соотношений полярностей, как раздельно, так и в паре. При этом пересечение срединной метки будет означать преобладание тенденций объединения топологических новообразований над их обособлением.

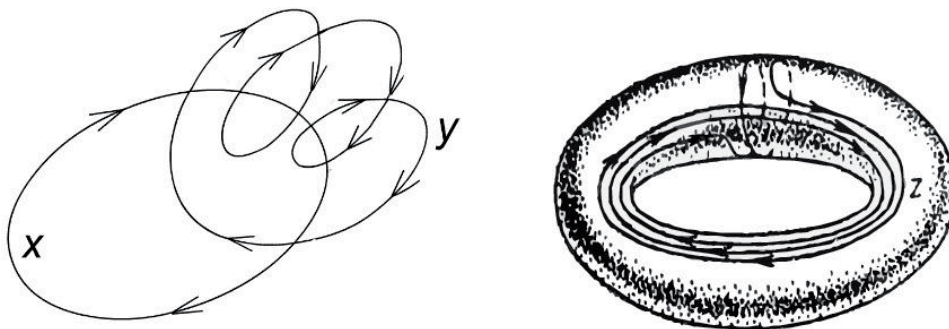


Рис. 4. Взаимодействие и настройка внутриэтапного и межфазового времени

В целом вектор преобразований среды будет следующим. Неоднократные совместные циклы расщепления среды на множество фрагментов, сопровождаемые их последующим объединением и поглощением предшествующих, более простых элементов, приводят к разворачиванию все более **усложняющихся бинарных структур**. В результате усложняющейся структуризации среды тенденции постепенно выравниваются. Конец спирали – это уже возобладание тенденции объединения и деструктуризации среды, возврат ее в свернутое, обобщенное состояние. И такой круговорот продолжается непрерывно.

Таким образом, каждый новый цикл глобального разворачивания материи начинается с чистого листа, с одного единственного обобщенного топологического ядра. Идентичными будут также и начальные стадии разворачивания эмбриона материи. Некоторые своеобразия возможны лишь в срединных этапах, но конечный смысл и финал свертывания материи строго запрограммированы.

Выделение чистых циклов «обнуления» времени может вызвать вопрос о количестве этих обнулений и продолжительности их между соседними событиями. Поэтому, чтобы спрятать в воду концы времени, необходимо признать общую кольцевую структуру времени и строго увязать его с этапами развертывания и свертывания топологических новообразований. Значит, о двух составляющих времени надо помнить всегда. В устоявшихся этапных новообразованиях время запускается по кольцу. Выбор кольца – большого или малого – связан с конкретным этапом становления новообразований. На атомарном уровне электроны движутся по малому кругу, галактики вращаются по огромному кругу. В атомарных системах эквивалентность между прошлым и будущим полностью соблюдается. Терпит крах всякая попытка обнаружить стрелу времени или выделить ее конкретное направление. На этом уровне процессы усложнения и редукции присутствуют равным образом, и выделить какое-то преимущественное направление усложнения еще не удастся. Принципы самоорганизации проступают сквозь ткань материи весьма бледно. Простое признание объективного существования равновесных процессов, а наряду с ними – также и неравновесных, приносит мало пользы. Не существует ни одного состояния материи, характеризующегося абсолютным равновесием. Именно исходные и не переводящиеся в последующем маленькие отклонения оберегают материю от равновесия, поэтому все процессы можно, так или иначе, считать неравновесными. А вот слабо или сильно неравновесные системы – это уже второй вопрос. Важно вскрыть взаимодействие данных процессов, принципы наложения и условия усложнения структурных новообразований, тогда и обнаружится стрела времени.

Разгадка парадокса времени фактически означает раскрытие законов природы. Однако идеи хаоса и неустойчивости сами по себе не могут составить основы самоорганизации материи. Хаос и неустойчивость онтологически никак не раскрываются, и это незнание порождает вероятность как их непосредственное выражение. Вероятность и относительность начинают служить новым обоснованием хаоса. В итоге область хаоса чрезвычайно расширяется, и в нее автоматически включаются все системы, соответствующие фундаментальному описанию природы. Попутная констатация диссипации, т. е. рассеяния энергии, структурных трансформаций новообразований вне какого-то контекста (а именно вне тополого - генетического) мало что дает. В мире всё подвергается циклическому рассеянию и объединению. Объяснение этого без глубокого вскрытия оснований, бинарно – топологических, понимания, что между ними с переменным успехом идет непрерывная борьба по перетягиванию каната, и создает у исследователей ощущение весов. Абстрактное ощущение зыбкости и неравновесности ситуации, когда перевешивает то одна сторона весов, то другая, и рождает так называемую теорию вероятности, а также теорию возмущений и статистические методы.

А далее на основе подобных поверхностных наблюдений и делаются глубокомысленные заявления о перспективах самоорганизации материи.

Принципиальное различие между классической динамикой и квантовой механикой, конечно, не в «наблюдаемости» предметов первой и амплитуде вероятностей объектов второй. Просто самые первые отклонения связей, их генетическая суть, топологическая характеристика исходного эмбриона в форме толстостенного шара и его расслоение по геометрической прогрессии на великое множество мельчайших топологических пузырьков оказались нам неведомыми. Все это можно назвать Великим расщеплением обобщенной пограничной зоны. Не было до сего дня каких-либо данных, которые могли бы хотя бы отдаленно подтолкнуть нашу мысль в сторону возникновения первоначально глобального струнного каркаса мироздания. Сам процесс возникновения огромного «зоопарка» элементарных частиц также не поддается отражению.

Ученые, вскрыв на каком-то этапе своих исследований двойственную, корпускулярно-волновую природу элементарных частиц, стали испытывать двойственность также и в научных рассуждениях, и в своем поведении. И эта неопределенность обессилила их вконец: им так и не удалось найти оснований для деления совокупности элементарных частиц на три отряда и определить физическую природу двойственности объектов квантовой механики, найти причины быстротечности существования одних частиц и огромной продолжительности жизни других. По их мнению, волнение квантового поля способно рождать частицу, поэтому каждому полю и приписывают соответствующую частицу: если в электромагнитном поле возникают фотоны, то гравитационное поле должно вырабатывать так называемые гравитоны. Ученые-экспериментаторы прилагают героические усилия для обнаружения гипотетических гравитонов, но и до сего дня обнаружить их никому не удалось. Физики лелеют большие надежды на выявление зоопарка (полного списка) элементарных частиц, тогда они надеются получить полную и ясную картину начального этапа и объяснить все последующее сущее. Хотя, конечно, учёные и сами отмечают, что элементарные частицы состоят из кварков, разновидностей которых также достаточно много, и темна природа их происхождения. Кварки в свободном состоянии не существуют и посредством них трудно что-либо однозначно выяснить. Поэтому усилия ученых направляются на изучение собственно элементарных частиц. В то же время физики интуитивно чувствуют, что некоторые частицы вполне обходятся без кварков.

В настоящее время научные поиски направлены на обнаружение так называемых частиц Хиггса. С этой целью строится многомиллиардный ускоритель – Большой Адронный Коллайдер близ Женевы (ЦЕРН). В целом, согласно данной логике, все многосоставные и сложные структуры также обязаны источать волны и иметь свои поля. Получается заколдованный круг

рассуждений: **поле рождает частицу, а частицы создают соответствующие поля. Отсутствие глубинных знаний о природе собственно поля и специфике тех процессов, благодаря которым возникают, развертываются и свертываются материализованные основания, оставляют проблему взаимных преобразований без адекватного решения.**

В поисках истоков и первоначала ученые постоянно возвращаются ко временам всё более горячей и плотной Вселенной и всё более высокой энергии частиц, упираясь в некую точку, так называемое сингулярное состояние материи, выход из которого видится им только посредством большого хлопка - Большого Взрыва. В итоге исходное неестественное состояние материи распаковывается также неестественным образом – взрывом. Тем самым отрицается наука, и соответствующие способы планомерного развертывания материи, эти взгляды входят в противоречие с самоорганизацией, объективно имеющей место быть. Дабы как-то оправдать последующие этапы движения материи, ученые предпринимают пространные описания фаз взрыва, его этапов по их материальному наполнению: возникновения чего-то в трудно представимые 10–33 секунды после взрыва, а далее – в миллиардные доли секунды и т. д. Как будто вселенские часы независимо от всего уже отчитывали время, а пространство предварительно было развернуто.

Если принять наше допущение об исходном эмбрионе материи, обобщенном её состоянии, то не уподобляются ли тогда наши ученые истеричным барышням, усердно бьющим дорогуший сервис, чтобы выяснить не только, из чего он состоит, но главным образом, почему его составляющие обладают такими совершенными формами?! Конечно, на начальных этапах исследований подобный метод познания был оправдан и трудно обвинить физиков, что они не сумели усмотреть в первых попытках по соударению частиц глубинную суть данных этапных образований. Ведь эта суть, как отметили выше, становится полной и очевидной только вследствие развертывания и приобретения ею сквозного характера. Однако то, что они продолжают упорствовать в своих иллюзиях и не видят надобности в методологическом обобщении всех известных пройденных уровней движения материи, становится непростительным. Более того, они весьма ревностно, если не сказать агрессивно, относятся к людям, посягнувшим, как им кажется, на их безраздельный промысел. Современная наука нуждается, прежде всего, в общей теории самоорганизующихся систем, в сквозной теории моделирования природных процессов. Необходим методологически мыслящий ученый, в лучшем понимании этого слова, философ, знакомый со многими областями научного познания в широком спектре естественных и общественных наук, включая биологию, педагогику, психологию, социологию и другие, способный обобщить многочисленные переходы с одного уровня развития материи на другой. Наконец, нужен диалог между учеными разных отраслей науки.

В общем-то, все ученые топчутся на одном «пяточке», если можно так назвать нашу Вселенную. Природа одна и законы ее существования также едины, и все исследователи имеют дело с одной и той же реальностью. Правда, как уже было отмечено, с реальностью, развертывающейся постепенно, исподволь приобретающей вполне определенные пространственно-временные параметры бытия. Особо отметим, что объект исследования, в который входим и мы, как биосоциальная форма движения материи, действительно сложен. И сравнение ученых со слепыми из старинной притчи, конечно, не совсем этично, но ситуация кажется весьма схожей. Однажды нескольким незрячим людям поручили обрисовать на ощупь слона, о котором доселе они никогда не слышали. Первый из них натолкнулся на его гибкий хобот, поэтому он квалифицировал его в целом как выющийся шланг или струна, утверждая, таким образом, что слон имеет струнное строение. Второму на ощупь попались уши слона. Естественно, он начинает оперировать понятиями парности, симметрии, кривизны поверхности и т. п. Третьему – слоновьи ноги, значит – возникают понятия параллельности, вертикальности... Отмеченного, думаю, вполне достаточно и ясно, куда может завести такой подход в изучении явлений, ведь у слона имеются еще и другие части тела.

Видимо, незнание отмеченных выше особенностей топологической генетики, вследствие невозможности инструментального отражения и понятийного представления, можно обозначить парадоксом начала Вселенной. Именно в этом едином начале (эмбрионе материи) были сконцентрированы все основания последующих физических законов действительности. Однако они были закамouflированы запутанными понятиями сингулярной точки, хаоса, комочка материи бесконечной плотности, массы, температуры и т. д. Незнание и, более того, игнорирование тополого-генетической сути двух полярных структур в выработке срединного новообразования ради круговорота среды, заводит ученых в концептуальные тупики и бесконечные споры, отчаянно ведущиеся на протяжении семидесяти лет и актуальные до сего дня.

В плоском понимании первый закон термодинамики, сформулированный как закон сохранения энергии, предполагает полную обратимость процессов и входит в противоречие с наблюдаемыми в природе явлениями. На обозримом нами этапе и области Вселенной процессы в природе протекают в некоем преимущественном направлении, получая постепенно устойчивый и необратимый характер. Поэтому к первому закону потребовалась формулировка дополнительного, второго закона термодинамики.

Согласно второму началу термодинамики постулируется невозможность создания вечного двигателя. Закон ученые сформулировать-то сформулировали как необратимость тепловых, биологических и других процессов в природе, однако указать преимущественное движение, вектор развития материи

не смогли. Проблема вечного двигателя, его невозможность, законы сохранения энергии, массы, движения и других параметров существования материи рождаются в силу житейских представлений и психологических причин, что за все надо «платить», ничто даром не дается, обязательно тратится какая-то энергия, прикладывается дополнительная сила и т. п. Фактически мы тем самым начинаем оперировать далекими друг от друга понятиями, не имеющими отношения к собственно топологическим преобразованиям, его структурным усложнениям, к их устойчивости и т. п. Вследствие чего то положение, что материя действует по «безотходной технологии», осуществляет в мириаде различных циклических процессов свой закономерный топологический переход от обобщенного состояния к развернутому, структурированному и обратно, остается в тени. Материя в целом представляет собой вечный двигатель от Великого расщепления через Высокое структурирование к Великому объединению и обратно.

Нас должно удивлять только то преимущественное направление в эволюции материи, выдерживание которого требует как бы целенаправленной работы. Отмеченные удивление и недоумение возникают лишь вследствие одновременного протекания великого множества циклических процессов, представляемых как бы автономными, полностью симметричными и соответственно полностью обратимыми. Нам невдомек, как в этом постепенно возникающем множестве разноуровневых взаимосвязанных циклических процессов на протяжении всей эволюции ткется исключительного совершенства тончайшая вуаль материи.

Итак, отмечаемая трансформация пограничной зоны есть пространственно-временная эволюция. Топологические новообразования есть производные предыдущего состояния, включающие в себя некоторый вектор усложнения. Усложнение структуры выдает стрелу времени. Прошлое и нынешнее состояние связей топологических полярностей существенно различаются. Теперь мы начинаем понимать, что поэтапные структурные образования не эквивалентны. Симметрия во времени наблюдается лишь в отдельных внутриэтапных преобразованиях, применительно к простейшим системам. Начинаем различать время как параметр в уравнениях движения и как средство хронологического упорядочивания событий.

Если сценарий Большого Взрыва рождает понятие «возраста» Вселенной, то для нашей генетической модели оно может определяться лишь векторально. Согласно нашей версии, время представляется уже не непрерывным и равномерным, а в целом дискретным, надстраиваемым, со своими внутриэтапными шкалами отсчета. Внутри этапного структурного строительства время бежит по кругу, как, впрочем, оно бежит и по большому кругу в самой эволюции материи. Вернее сказать, время не бежит, оно, как некоторая последовательность процессов и событий, поэтапно воспроизводится и преобразуется. Переход материи из одной ипостаси в другую и

обратно осуществляется посредством развертывания и свертывания циклических процессов. Все отмеченные взаимодействия циклов создают картину движения, изменения, которое в сопоставительном плане может быть охарактеризовано понятием времени.

В целом у Вселенной нет возраста, просто этапные круги времени преобразуются в эволюционный круг. Синхронизация между ними приводит к картине вечной, не имеющей возраста, материи, пребывающей в состоянии непрерывного генетического процесса. Наша генетическая модель позволяет обходиться без наделения Вселенной возрастом. Мы можем только указать место, зрелость и знак генетического процесса между двумя полярными состояниями во внешней фазе и сам факт перехода от разворачивающейся открытой фазы к закрытой обобщенной и обратно. В поэтапно надстраиваемом генетическом процессе происходит синхронизация временных параметров, настройка часов. Проблема возникает в приложении данной характеристики к развитым уровням генетического процесса, в котором, так или иначе, взаимодействуют все предыдущие этапы структурного строительства и субъективно отражается их многообразие. Происходит наложение временных параметров данных процессов и появляется возможность их сопоставительного анализа, после чего мы начинаем измерять длительность одних этапных процессов длительностью других.

Вселенная строго детерминирована, она совершает величественный переход из закрытой обобщенной фазы в открытое множество частных проявлений и обратно. Правда, этот переход осуществляется широким фронтом, рассматривая множество возможностей, не упуская ни один шанс. В этом центральный смысл генетического подхода к Вселенной. Поэтому характеристик неустойчивости, необратимости, хаоса, которые ограничиваются лишь некоторыми возможностями, в том числе как бы по счастливой случайности породивших ДНК-молекулу, человека, совершенные мозги, интеллект, явно недостаточно. В результате широкого поиска и отбора эти промежуточно-серединные новообразования строго закономерны и гарантированы, рано или поздно они неизбежно возникают, если не в одном уголке Вселенной, так в другом. Так же строго закономерны последующие этапы, будущее свертывание Вселенной и переход материи в закрытую, обобщенную фазу.

Наибольшую интригу представляет всестороннее возведение срединного участка пограничной зоны. В его возведении участвуют неоднократно происходящие процессы расщепления и объединения новообразований, и можно закономерно прогнозировать картины дублирования структур, располагающихся по разные стороны от генеральной пограничной зоны, асимптотически приближающихся к ней и совокупно воспроизводящих её. Становится очевидным, что и в последующих явлениях отражения и отображения продолжает реализовываться тот же принцип деления исходного пузырька на две равные, зеркально симметричные половинки, но дополненный теперь обратным объединяющим смыслом. Эти условные половинки испытывают попеременно-эстафетное усложнение, и в целом приобретают

расширенные и опережающие возможности воспроизведения потока промежуточных и срединных структур. **Отмеченные характеристики могут свидетельствовать о том, что в топологическом круговороте важны не только условно верхние и условно нижние уровни соотношений полярностей, но чрезвычайно значимо и прохождение топологическим маятником собственно срединной метки.**

Так, этап за этапом, поуровнево усложняясь, топологическая генетика приближает среду к заветному уровню равновесия, при котором становится возможным плавный переход полярностей через середину совокупных проявлений. В наведении этого моста активно участвуем и мы сами, причем при обнаружении потока разнообразных, попутно и встречно действующих топологических феноменов, мы приходим в крайнее недоумение и испытываем перед ними полнейшее интеллектуальное бессилие.

Сегодня мы воспринимаем поэтапные картины проявления крайне поляризованных состояний материи, не осознавая, что сами являемся продуктом срединного асимптотического их сближения. Нас поражает исключительная малость исходных топологических проявлений и их бескрайнее нагромождение. Однако хорошо наблюдаются топологически оформленные космические тела, которые совершают круговое движение, причем время для них повторяется: для одних – очень часто, для других, – весьма продолжительно. И наша циклически повторяющаяся жизнь имеет определенную продолжительность и расположена между ними (рис. 5).

В итоге одновременно существуют и взаимодействуют несколько вложенных друг в друга (или надстроенных друг над другом) пространств и столько же циферблатов времени. Пространство живой материи возвышается или вложено в пространство косной материи (неорганического вещества), которое, в свою очередь, расположилось над пространством и временем существования элементарных частиц и т. д. Сказанное означает лишь то, что на одном и том же «пяточке» Вселенной наблюдаются и квантовые процессы, электромагнитные явления, и механические взаимодействия вполне оформленных неорганических тел, и химико-молекулярные процессы в растительном и животном мирах, а также социально-интеллектуальные – в человеческой популяции.



Рис. 5. Единичный цикл жизни человека, атома и галактики

В целом, как отметили выше, имеют место два истока структурного строительства, два начала экспансии на территории друг друга. Это обеспечивает им встречное поэтапное движение и попеременное сближение, и возможность выработки срединного объединенного образования, а также расходящиеся и сходящиеся волны и интерференционные наложения вначале от крайних оппозиций, а затем исходящие и от середины в стороны полярных проявлений. Начинают вырабатываться объединенные, срединные диадические структуры, вынужденные учитывать и согласовывать свое развитие (дальнейшее поведение) как с одной крайностью, так и с другой противоположностью, максимально и в равной мере. В итоге возникают сложнейшие структуры, для установления более тесного и плотного контакта и попеременного согласования циклически мигрирующие (вытягивающиеся) то в сторону одного топологического проявления, то в сторону другого.

Возникают **циклические процессы структурного развертывания и свертывания (обобщения)**. При развертывании структура согласовывает свои интенции с возможностями новообразований макроуровня, т. е. с окружающей средой, экологической нишей. При свертывании структура согласовывает свои возможности с локальными микрообразованиями, составляющими противоположный полюс. В результате циклического двустороннего согласования такого протяженного, структурно развертывающегося и свертывающегося образования, получается некое растянутое, пульсирующее и довольно устойчивое пограничное объединение. В качестве примера подобных пограничных структур можно привести курицу и яйцо. Структура, заключенная в яйцо, развертывается и превращается в курицу, которая затем неоднократно свертывает в себе и вырабатывает яйца. Эти тела хотя и обособляются и пространственно разводятся, но составляют единую систему и определенную последовательность взаимных переходов. Время для них оказывается свернутым в кольцо. Находясь внутри данной системы, трудно различать прошлое и настоящее, для нее не существует поступательного движения времени. Для этого нужны внешние ориентиры.

В более продвинутых пограничных объединениях, наряду с внешним телом, начинают дополнительно разворачиваться также те структуры, которые являются продолжением исходных, вложенных внутрь тел, и которые ориентированы теперь на реагирование, как на макропроцессы, так и на микропроцессы и соответствующие образования. Теперь встроенный тип обсуждаемого пограничного образования позволяет одновременно реагировать на обе полярности и непосредственно в себе согласовывать и увязывать полярные интенции материи. Наш мозг, вложенный и связанный нервной системой с нашим телом, начинает интенсивно работать и на пограничной зоне. Благодаря сенсорным органам и подвижности внешнего тела в целом в мозге отражается окружающая среда, вся Вселенная. А благодаря специфическому бинарному устройству самих нейронов новая кора способна реаги-

ровать на квантовые процессы и образования. Таким образом, мозг начинает одновременно реагировать и согласовывать в себе интенции многослойных макро и микрообразований.

Фактически, новая кора начинает представлять собой фабрику по производству социальных геномов: по актуализации тех или иных сторон действительности и, более того, целостной ее картины, в том числе и своего носителя, а также возможных и даже невозможных сценариев дальнейшего их развития. Конкретный смысл данных социальных соглашений, как ориентировочных основ и собственно интеллектуальной деятельности, заключается в оптимизации взаимодействия субъекта и объективной действительности. Однако глобальный и целостно эволюционный смысл работы данной фабрики социальных геномов – в дальнейшем усложнении структурообразования, связанного с неограниченным ростом числа включаемых в него сенсорных слепков и социальных генов. Отмечаемые социальные гены, входя в те или иные связи и отношения между собой, способны охватить всю Вселенную, и получается так, что в весьма маленьком биологическом субстрате, в новой коре отражается, воспроизводится огромная Вселенная. Высокая структурная плотность в органе Интеллекта создается, во-первых, за счет вхождения в социальные геномы огромного количества обобщенных социальных генов, во-вторых, за каждым социальным геном шлейфом следуют развернутые сенсорные слепки. Благодаря способности достигать высокую плотность и оказывать тем самым «высокое давление жизни», социальные геномы, составляемые в органе Интеллекта, вызывают чувствительный отклик со стороны квантовых дублирующих образований и начинают попутно вырабатывать в них устойчивые квантовые «аминокислоты» и «нуклеотиды». Этим они также передают эстафету устойчивого структурного объединения материи другим ее фракциям, в частности, так называемым лептонным частицам квантового поля. Социальные «атомы», гены и геномы в своем объединительном движении поднимаются над ограниченными рамками структурообразования предыдущей биологической формы, характеризуемой химическими и молекулярными связями. Дополнившись на новом уровне более обширными и динамичными социальными связками, биосоциальная форма движения материи открывает путь объединения полевой форме ее существования.

В то же время неоднократные, циклически происходящие развертывания и свертывания картин мироздания и их согласования, протекающие с переменным успехом, вновь создают для мозга (нашего сознания) и, соответственно, для всего встроенного тела ситуацию неопределенности и несколько стирают грань между последовательностью процессов развертывания и свертывания. Другими словами, субъективно человек четко не определяет некоторые этапы своей жизни, не осознаёт свое поведение поведением сложно устроенной бинарной системы. Этапы жизни довольно часто предвосхища-

ются в мозге, а лишь затем реализуются; но чаще бывает и наоборот, – идет реализация какого-то поведения, а потом происходит его осознание.

Здесь следует еще раз упомянуть об обратном эффекте. Не только срединное новообразование воспринимает интенции полярных сторон действительности и обязано им своим появлением. Впоследствии своим функционированием, своими эпизодами развертывания-свертывания оно само становится источником выработки потоков (обменных импульсов) в полярных направлениях, на материале макро- и микроструктур. Сами срединные новообразования становятся объектами, с которыми ближайшим полярным проявлениям приходится считаться, и исходящие от него волны возвращаются на свои полюса в измененном виде. Такая «челночная» дипломатия по поэтапному взаимному согласованию структурного строительства происходит одновременно в трех ипостасях: срединном и на двух полярных, приводит к соответствующим усложнениям и наслоениям. И между ними достигается такой уровень согласования, при котором полярные стороны способны воспроизвести (и закольцевать) на своих очередных встречных наслоениях (интерференции) процессы свертывания и развертывания и даже значительные фрагменты функционирования протяженного срединного новообразования. Сказанное означает, что применительно к срединной биосоциальной структурной организации, т. е. к человеческому обществу, вполне возможна фиксация эпизодов жизни различных эпох на квантовом материале и хранение их в свернутом виде. А отдельные представители этой человеческой популяции способны их воспринять. В этом случае возможны различные спекуляции. Однако никакого обратного течения времени или еще какие-либо иные интерпретации, кроме объективного взаимодействия трех ипостасей, согласования и генетической комбинации такими крупными структурно-динамическими пакетами тут не приемлемы.

Функционирование мозга на двух полюсах дает нам массу примеров пространственно-временных эффектов, перед которыми пасует наука. С глубиной древности люди видели миражи, о них сохранилось немало преданий. Природу этих явлений объясняют нагревом воздуха над песками Африки или сильнейшей стужей на Аляске, т. е. разностью температур в слоях атмосферы, преломлением света и образованием своеобразных линз. Однако для следующих, самых загадочных видов миражей, называемых фата-морганнами, феноменами форта и т. д., убедительных объяснений пока не найдено. Ответ находится лишь в предлагаемой тополого-генетической модели развития Вселенной.

Например, знакомясь с размышлениями мудрецов древности, зафиксированных социальными кодами на скрижалях и других носителях, мы не говорим о повороте стрелы времени вспять. Это внутренняя социальная форма фиксации и хранения отдельных слепков событий и способностей людей, живших тысячелетия тому назад. А у явно полярных проявлений материи нет иных кодов отображения интенций и эпизодов функционирования сре-

динных образований, как запечатлеть собственно их структурное строение во всей полноте, но на своем, в частности, квантовом материале.

До сих пор мы рассматривали структуры, которые поэтапно надстраивались до определенного уровня сложности, а затем распадались до некоторых исходных фрагментов. И так происходит многократно, линейно, поступательно-возвратно, пока не достигается некоторый уровень устойчивости, на базе которого возобновляется новый процесс и осуществляется постепенное структурное усложнение, надстраиваются следующие временные интервалы. Данное структурное согласование и усложнение, происходящее пока на одной половине поля, конечно, не без влияния противоположной стороны, можно условно назвать вертикальным строительством, вертикалью времени. Но эта вертикаль, подобно Пизанской башне, наклонена в сторону центра, середины. Поэтому данную одностороннюю вертикаль времени можно квалифицировать лишь как строительство и распад, но никак развертывание и свертывание некой сложной бинарной структуры, замкнувшей время в кольцо и, более того, увязанное с другими пространственными образованиями в спираль времени. И только тогда, когда две «пизанские башни», выстраиваемые на соответствующих половинках, начинают сливаться своими верхними этажами, возникает горизонталь времени. Колебание времени происходит именно при развертывании и свертывании такой протяженной бинарной системы. Вектор строительства структур колеблется, время проявляется то на одной, то на другой половине площадки. Оно бежит по горизонтальной поверхности и как бы по кругу.

В итоге становится возможным не только предугадывать, выводить логику, обосновывать закономерности последующего развития событий в макроструктуре, но и предсказывать жизненный цикл, ближайшие эпизоды жизни отдельных особей, апробируемых на микроструктурной основе. Если первые называются учеными мужами, мудрыми наставниками, то способности вторых покрыты мистикой, и их именуют ясновидцами. Ученые с большой достоверностью описывают поведение небесных тел, четко расписывают ход химических процессов на Земле, биологию различных организмов и многое другое. Однако обозвать их колдунами ни у кого не поворачивается язык.

Замыкание макро и микрооболочек на срединном структурном объединении (мозге), отвечающем за отражение событий вообще, за выработку программы жизнедеятельности и последовательных этапов поведения в различных ситуациях, приводит к изменению хода времени и даже последовательности событий. Например, обстоятельное, подробное до мельчайших деталей отражение событий субъектом в критические мгновения своей жизни, часто оценивается им как остановка времени или как существенное его замедление. Аналогично, возникающие в такие мгновения жизни сцены отражения себя и ближайшего окружения со стороны, с высоты птичь-

его полета, люди вынуждены как-то объяснить и эта щекотливая ситуация оправдывается выходом таинственной души за пределы тела и т. д. На самом деле мозг перешел на режим быстрого действия, воспринимая и обрабатывая сенсорные слепки на квантовом уровне. Этой же квантовой составляющей работы мозга объясняется опережение одних событий другими или актуализация давно прошедших событий, зафиксированных в старых и древних отделах мозга, а также сочетанных с квантовыми упаковками. Предположения Р. Пенроуза и Ст. Хамероффа о протекании в мозгу человека наряду с биохимическими процессами также квантовых процессов, опыты Ст. Гроф по ЛСД-терапии, опыты Дж. Лилли по сенсорной изоляции, исследования В. П. Казначеева и М. П. Михайловой с тканевыми культурами, опыты П. П. Горяева с молекулами ДНК, изучение влияния митозных излучений на клетки в лаборатории А. Г. Гурвича свидетельствуют в пользу данной гипотезы. В то же время восприятие космических реликтовых электромагнитных излучений не воспринимается нами как возврат к началу Вселенной и течению времени вспять. Так почему же восприятие некоторых квантовых фантомов давно прошедших событий должно восприниматься нами как провал отдельных людей во временную яму или как поворот времени вспять?!

В этой связи следует сказать, что отдельные современные феномены, проявляемые в обыденной жизни и именуемые НЛЮ, полтергейстом и т. п., ввергают человечество в тихий ужас. Квалифицируя их как аномальные явления, люди не могут представить себе, что упомянутые новообразования являются прямым следствием функционирования и растущей мощи человеческого интеллекта. Наш мозг, способствуя возникновению автономных устойчивых квантовых «аминокислот» и «нуклеотидов» посредством своей квантовой составляющей, встречается с такой же тенденцией составления из них генов и геномов, обобщающих существующую и порождающих новую действительность. Поэтому не удивительно, что квантовые геномы демонстрируют просто чудеса и огромные возможности динамичного пространственно-временного структурообразования. За отдельными квантовыми новообразованиями, попадающими в наше оптическое окно, мы с большим изумлением наблюдаем в последние десятилетия достаточно часто. Здесь необходимо еще раз указать на эстафетный момент, на созревающую очередную бифуркацию пограничной зоны. Интенсивное вовлечение в генетический процесс и микрообразований приводит к обособлению и автономному существованию отдельных эпизодов структурообразования в квантовых упаковках. Последующее их накопление приводит к возникновению соответствующего «гумусного» слоя пограничной зоны и способствует плавному переводу генетической игры на новое пространство взаимодействий.

Таким образом, время, подобно кругам на водной глади, постепенно расширяется, надстраивается и возвышается, т. е. проявляется в точно также

расширяющемся и надстраиваемом пространстве в виде одновременного развертывания процессов, от самых исходных, простых до современных, крайне усложненных. Они характеризуются поэтапным развертыванием и надстраиванием все более развитых временных параметров над базовым фундаментальным Временем (рис. 6). Правда, на топологической глади надо учитывать волнения, исходящие не из одного центра, а одновременно с двух берегов навстречу друг другу.



Рис. 6. Визуальные образы взаимодействия и перехода межэтапных и эволюционных часов

Поэтому, наряду с интенсивным строительством поляризованных структур, выстраиваются срединные новообразования, которые становятся не только мостом, переправляющим и доводящим интенции полярных состояний друг до друга, но и зеркалом или призмой, возвращающим их собственные мотивы обратно (или в перехлест) с соответствующим преломлением. Интерференции встречных структурных волн приводят к возникновению более продвинутых промежуточных новообразований, оперирующих ныне крупными основаниями (генами). Естественно, для данного строительства дополнительно привлекаются остаточные материалы, «проигнорированные» или законсервированные на предыдущих этапах, и заполняющие ныне пространство между основными ипостасями. Дополнительные мате-

риалы становятся основными для последующих этапов структурообразования. При этом промежутки между полярными и срединными структурами расчищаются, обобщаются и наполняются теми согласованными слоями, которые постепенно приводят к сращиванию базовой триады.

В этом поэтапном и встречном развертывании временных параметров можно уже выделить его вектор, интенцию, всевозможные проявления синхронности, взаимосвязь и взаимодействие различных уровней, условия перехода, в том числе и возврат. Следует иметь в виду еще одно обстоятельство. Новообразования создаются из материалов предыдущего структурного строительства путем привлечения всё большего их количества и, в конечном счете, более полным их охватом. Поэтому по сравнению с числом предыдущих структурных элементов, из которых собираются эти новообразования, их количественно с каждым этапом становится всё меньше и меньше. И чем выше уровень и усложненность структурных организаций, тем сильнее их численное убывание, пока не произойдет объединение последних в одно единое тело. Относительно временных рамок, – естественно, более высокая структура раздвигает длительность своих единичных циклов по сравнению с предыдущими процессами. Однако для продвинутых структурных объединений проблематично количество самих циклов, в которых они воспроизводились бы без изменений. Другими словами, развитые уровни структурного строительства бурно прогрессируют и за меньшее число циклов воспроизводства достигают эстафетного момента.

Итак, во всех наших рассуждениях с использованием терминологии согласования структурного строительства проходит мысль о взаимосвязи пространства и времени как некоторых неперменных атрибутов глобального развертывания и свертывания материи, как о специфических характеристиках перехода пограничной зоны топологической среды из закрытой фазы в открытую и обратно. Как в свое время планомерно слой за слоем происходило расслоение исходного эмбриона материи – толстостенного шара, точно также планомерно осуществляется обратный процесс. Если расслоение пограничной зоны происходит посредством неоднократного деления возникающих пузырьков на половинки до максимально крайнего соотношения полярностей на стороне конечного, но во множестве, увеличивающемся по геометрической прогрессии, точно также обратный процесс начинается с глобального их объединения, но необычным образом, – путем деления данного множества на две области – конечную и бесконечную. Назначение струнного каркаса в этом и состоит, и его можно принять за середину пограничной зоны.

Далее, отсекая один слой пространства взаимодействий за другим, атропически максимально развертывая его во всех возможных направлениях, осуществляется поэтапное обобщение, вырабатываются соответствующие тополого-генетические основания, и происходит передача эстафеты

следующему слою. Подобно тому, как в процессе своего роста побег растения переводит медленный временной ритм в ритм пространственный, точно так же надо понимать значение циклических процессов в структурном строительстве материи. Вследствие чего взаимосвязь и взаимообращение времени в пространство и обратно проявляется через структурное строительство и циклические процессы. Структура – это не только депонирование взаимодействий топологических полярностей, но и консервация Времени и Пространства.

В итоге наших рассуждений возникает некая общая идея, некий объяснительный принцип, позволяющий логично раскрыть существующее богатство проявлений материи, увязать их воедино одной теорией генеза и, более того, прогнозировать будущее, опираясь на исходное генетическое начало и небольшое число оснований. Другими словами, поэтапно развертывающаяся и соответственно усложняющаяся целостная структурная единица, сохраняя через свои элементы родство с предыдущими этапами структуросоидания, представляет собой уже стержень, призванный пронзить собой всю материю, или на который можно нанизать все пространство возможных ее состояний. Наградой за самоорганизацию материи служит ее Великое объединение.

Мы приходим в середине сеанса свертывания материи и уходим в середине сеанса, осуществив возлагаемую на нас миссию. Единственное, что мы можем сделать в этом круговороте топологической среды – это несколько задержаться на сеансе и попытаться временно заменить большую бобину на закольцованный ролик, а заимствованное время использовать, балансируя на лезвии ножа, на выяснение механизма стабилизации движения материи, если не в масштабах всей Вселенной, то хотя бы ее части. Это, конечно, суперзадача для Человечества.

УДК 378 + 371,01

Т. Н. Ищенко

ДИАЛЕКТИКА КАК МЕТОД НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Проблемы современного образовательного процесса обусловили необходимость обращения к своим истокам – философским началам.

По мнению Э. В. Ильенкова, ситуация складывается следующим образом: «Традиционная и очень несовершенная педагогическая практика, будучи выражена (описана) в терминах передовой философской концепции, то есть

нарядившись в маскарадный костюм чуждой ей философии, начинает выглядеть как практика передовая, как практика прогрессивная, не будучи таковой на деле» [3, с. 75].

Кризисное состояние системы образования обнаруживает ряд противоречий, разрешение которых позволит получить и новое качество образования. Одно из острых противоречий учебного процесса – противоречие между характером предметного содержания и способами его освоения субъектами образовательного процесса. Способность мыслить, овладевать знанием и процесс формального усвоения знаний, предусмотренных программами, представляют разрыв в процессе познания.

В статье «Школа должна учить мыслить» Эвальд Ильенков отмечал: «Искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить очень трудно. А позже – и совсем невозможно. Искалечить – просто – системой «неестественных» «упражнений». И один из самых «верных» способов такого уродования мозга и интеллекта – это формальное заучивание знаний». Формализм знаний – один из «результатов» противоестественного природе ребенка построения учебного процесса, как один из ответов на игнорирование природы самого предмета, логики познания.

Познающий субъект, по мнению Гегеля, «обладает всем существом объективного мира; его процесс состоит в полагании для себя конкретного содержания этого мира как тождественного с понятием и, наоборот, в полагании понятия – как тождественного с объективностью» [1, с. 885].

Задействованием прямой и обратной связи в познании предметов и явлений действительности обусловлено понимание мира. Поскольку в познании содержится истина, то влечение к истине как теоретической идее в её собственном смысле является одним из важнейших условий деятельности познания. Познание предстает как идея истинного (теоретическая идея) и идея блага (практическая идея). Тождество теоретической и практической идеи Гегель усматривает в абсолютной идее. Абсолютная идея как разумное понятие есть, с одной стороны, «возврат к жизни», но в то же время, – «понятие есть не только душа, но и свободное субъективное понятие, которое есть для себя и потому обладает *личностью*, – есть практическое, в себе и для себя определенное, объективное понятие...» [1, с. 931–932]. У Гегеля «познание есть противоречие, снимающее само себя», идея истинного в деятельности познания расчленяется на единство противоположностей: аналитическое познание и синтетическое познание.

Аналитическое познание есть непосредственное соотношение понятия с объектом, то есть ему не свойственно опосредствование; оно является непосредственным способом передачи понятия. Однако, «всеобщий переход от аналитического к синтетическому познанию вызывается необходимостью перехода от формы непосредственности к опосредствованию, от абстракт-

ного тождества к различию» [1, с. 897]. *Синтетическое познание* стремится к постижению того, что есть в понятиях, то есть к схватыванию многообразия определений в их единстве [там же]. Рассматривая синтетическое познание как переход от абстрактного тождества к отношению (от бытия к рефлексии), Гегель выделяет три его момента: дефиницию (выведение определения из конкретного характера), членение (всеобщее выступает как предпосылка членения), научное положение (единичность как содержание), как проявление всеобщего, особенного, единичного.

Аналитическое познание – путь сообразный с природой, синтетическое познание – путь сообразный с логикой познания. Тем самым диалектическая логика выводит на путь преобразования сознания. В процессе познания анализ и синтез совпадают в акте мышления; анализ совершается через синтез, через собственную противоположность, как отмечает Ильенков [5, с. 291].

Гегель сформулировал важнейшее положение диалектической логики, согласно которому *абстрактная* всеобщность является лишь формой общего представления, но не формой понятия. При этом нормой понятия Гегель называет *конкретную* всеобщность, некоторое логически выраженное единство многих абстрактных определений. «Способ восхождения от абстрактного к конкретному позволяет перейти от не критически-эмпирического описания явлений, данных в созерцании, к их критически-теоретическому пониманию – к понятию» [5, с. 290]. Логически этот переход выражается как переход от абстрактной всеобщности представления к конкретной всеобщности понятия.

К сожалению, при постижении знания (понятия), постижении истины в образовательном процессе как школы, так и вуза распространен подход «подачи знаний в готовом виде», что впоследствии приводит не только к формальному их запоминанию, а и к появлению, по меткому образному выражению Э. В. Ильенкова, «недорослей», которые остаются всю жизнь в рамках заученного. Каков путь решения этой проблемы? Ответ прост и одновременно сложен, – учить мыслить, что предполагает изменение способа познания, создание условий и овладение учителем, преподавателем всеобщим принципом противоречия. Э. В. Ильенков отмечает: «Учить специфически человеческому мышлению – значит учить диалектике. Это одно и то же, не надо тут двух слов. Значит, надо учить умению строго и четко фиксировать противоречие, умению «выдерживать напряжение противоречия», чтобы потом находить этому противоречию действительное разрешение на пути конкретного исследования фактов, а не на пути словесных манипуляций, замазывающих противоречия жизни и науки» [4, с. 76].

Учащиеся, студенты, познавая историю развития идей, открытия истины, одновременно познают диалектику мысли: относительность наших знаний и абсолютность движения по пути верного и все более полного раскрытия

сущности явлений, предметов материального мира. Так, постижение развития понятия «числа» помогает им выявить не только закономерности образования нового множества чисел, а и сконструировать модель ещё неизвестного множества чисел как неразрывного единства противоположностей, поскольку человек, овладевший знанием закономерностей, способен прогнозировать дальнейшее развитие понятия. Тем самым перед обучающимися раскрывается мощь и величие человеческой мысли, законы её поступательного движения. Понятие, как основная форма мышления, представляется в этих условиях одновременно фундаментом и венцом мысли, исходным материалом и конечным результатом суждений и умозаключений. Образование, формирование понятий происходит, с одной стороны, в индивидуальном опыте человека как результат овладения опытом общественного (коллективного) мышления, а с другой – как итог мыслительной деятельности именно одного человека [6, с. 62].

Решение проблем образовательного процесса требует рассмотрения процесса понимания, отражения в понятии. Понять, то есть отразить, воспроизвести внутреннее членение предмета в движении понятий, возможно лишь путем последовательного восхождения от абстрактного к конкретному, от анализа простых, небогатых определениями форм развития исследуемого целого к анализу сложных, производных, генетически вторичных образований [4, с. 292]. Именно эта логическая форма позволяет отразить в движении понятий объективный процесс саморазвития исследуемого объекта, процесс саморазличения, в ходе которого возникает, становится, оформляется и разнообразится внутри себя любое органическое целое, любая исторически становящаяся система внутренне взаимодействующих явлений, любая конкретность [4, с. 293]. Эта логическая форма в тоже время является формой отражения исторического, исторически понимаемой действительности, между которыми Э.В.Ильенков установил диалектическое различие и тождество. Как при логическом, так и при историческом способе критического анализа категории, выработанные предшествующим развитием мысли, сопоставляются с реальными историческими фактами. Однако, при историческом способе эти категории подвергаются критике через сопоставление с теми же самыми исторически определенными фактами, путем обобщения коих они исторически и возникли. При логическом же подходе сопоставление идет не с теми фактами, которые когда-то отразили, а с фактами, наблюдаемыми на более высокой стадии развития того же самого исторического процесса. Тем самым Ильенков выявляет ряд преимуществ у логического способа: развитая стадия эмпирически обнаруживает тенденции раннего периода; непосредственным результатом является критически-теоретическое понимание современных фактов и проблем; отмечая при этом, что историческое есть основа, первообраз логического.

Критерием культуры ума, умения мыслить Ильенков считал отношение к противоречию, а по Гегелю наукой о противоречиях является диалектика.

Для мыслящего человека появление противоречия не является «поводом для истерики», а, напротив, служит поводом к самостоятельному исследованию предмета, к поиску разрешения противоречия, снятия сложившихся форм, что в целом делает диалектику универсальным методом познания. Противоречие есть критерий истины, отсутствие противоречия – критерий заблуждения (Гегель).

Противоречие – корень жизненности, принцип развития. Следовательно, в образовательном процессе абстракции с необходимостью должны выводиться из их объективной природы на основе обнаружения и разрешения противоречий, для чего субъекты процесса познания овладевают уникальным средством – диалектикой. Диалектика теоретического мышления и состоит в единстве абстрагирования, создания различных абстракций и конкретизации, движения к конкретному и воспроизведение его. Процесс понимания при этом играет важнейшую роль. Понять, значит выразить в форме понятий (Гегель). Овладение знанием включает в себе необходимость овладения способами получения знаний. Изменение способа познания приводит к изменению сознания, к открытию внутренних закономерностей вещей, к преодолению формального усвоения знаний. Диалектическое мышление отвечает этим требованиям.

В статье «Школа должна учить мыслить» Э. В. Ильенков отмечает, что диалектическое мышление, согласно Гегелю, включает в себя «скепсис» как свой «внутренний», органически присущий ему момент. Но в качестве такого, это уже не «скепсис», а просто разумная самокритичность. «Живой диалектически мыслящий ум не составить из двух одинаково мертвых половинок – из «догматизма» и «скепсиса» – это опять-таки не просто механическое соединение двух противоположных полюсов, а нечто «третье». Это третье – соединение разумной (а потому твердой) убежденности со столь же разумной (а потому острой) самокритичностью. В глазах догматика это «третье» всегда выглядит как «скепсис», а в глазах скептика – как «догматизм». На самом же деле – это и есть *диалектика*. Диалектика ума, способного отражать диалектику действительности. Логика мышления, согласная с Логикой вещей». При таком подходе знания – истины – не даются в готовом виде, а выводятся в процессе усвоения так, «чтобы он одновременно был процессом развития породившей его способности, которой эти знания обязаны своим рождением, – способности осмысливать ещё не осмысленный, ещё не выраженный в школьных понятиях, окружающий нас чувственно созерцаемый мир – объективную реальность во всем богатстве её красок, переливов, противоположностей и контрастов...» [4, с. 46]. В этих условиях у человека формируется ум, мышление, способность суждения. Студентам, учащимся сообщается не только результат, а постигается путь к нему приведший. А как справедливо заметил в «Феноменологии духа» Гегель, если путь, ведущий к результату, остается в стороне, то это очень скверно, ибо результат без пути к нему есть труп, оставивший тенденцию позади себя.

Способность выдерживать «напряжение противоречий», характерных образовательному процессу, является показателем культуры ума учителя, преподавателя, его умения мыслить диалектически.

По убеждению Э. В. Ильенкова, теория познания, если она претендует быть наукой, рассматривает всеобщие законы развития общечеловеческой духовной культуры, а следовательно, совпадает с наукой о мышлении, т. е. диалектикой. По мнению Г. В. Лобастова, «последняя и исторически, и по самому существу дела – есть не что иное, как совокупность отражённых в ходе развития духовной культуры человечества всеобщих (и потому объективных) законов и форм естественно-природного и социально-исторического развития в его универсальной форме».

Диалектический подход к образовательному процессу, реализуемый в Способе диалектического обучения (разработан красноярскими учеными и запатентован в международном центре педагогического изобретательства в 1996 году; авторы: А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов), служит объективной основой формирования нравственного характера межличностных отношений. Преобразованное сознание влияет на преобразование отношений, диалектика мысли отражает и диалектику отношений, поскольку знание, индивидуально освоенное, есть коллективно выраженное всеобщее. Тезис *о выводных знаниях* через выявление и разрешение противоречий выступает концептуальной основой Способа. «Противоречие – всеобщий принцип, и в качестве такового он должен быть осмыслен в дидактике. Владение противоречием позволяет свободно и самостоятельно входить в любое содержание. Сколько бы прочно предмет ни удерживался словом и представлением, алгоритмами взаимосвязи его элементов, он будет представляться учащимся, оторванным от самой объективной действительности, загадочно обособленной наукой, что и наблюдается и закрепляется в современном учебном процессе. В сознании студента не складывается единой системы понятий, а поскольку понятие – орудие познания, то наш выпускник не способен познавать и мир в целом. Введение понятия в субъективность (педагогическая форма) тождественно его выведению из объективной природы вещи. Таким всеобщим порождающим началом является крайнее отношение противоположностей – противоречие, являющееся основой всякого развития. Диалектика объективно требует всё, что имеет место быть, выводить из противоречия», – отмечает А. Поляруш [8, с. 291].

Выявляя мировоззренческое значение диалектики, Э. Ильенков конкретизирует определения «диалектики вообще» и «диалектики как особой науки». Первый смысл (марксистской диалектики) состоит в четком указании на тот факт, что законы мышления (логические законы, законы развития познания мира человеком) суть отраженные, т. е. познанные и практикой проверенные, законы развития самой действительности, законы развития природы и общественно-исторических событий. Диалектика как особая, отдельная наука, имеющая свой строго отграниченный предмет, есть наука о процессе

отражения природы и истории в человеческом мышлении. «Наука о законах превращения «действительности в мысль» (т. е. о законах познания, о законах высшей формы отражения), а мысли – в действительность (т. е. о законах практической реализации понятий, теоретических представлений – в естественно-природном материале и в истории)» [4, с. 365]. Таким образом, теория и практика (т. е. отражение и действие на основе отражения) связываются в единый процесс, поскольку управляются одними – диалектическими законами – законами логики и познания и практической деятельности. А так как диалектика выступает как логика, как наука о мышлении, как наука о теоретическом и практическом овладении, освоении мира общественным человеком, то в этом и заключается её первостепенное, огромное мировоззренческое значение, роль и функция [там же].

Э. В. Ильенков отрицает понимание диалектики как мистически-таинственного искусства, доступного лишь избранным, утверждая, что диалектика, диалектическое мышление – действительная логика специфически человеческого мышления и воспитываться она должна уже с детства [4, с. 49].

Диалектика как метод научного познания позволяет разрешать сложившиеся противоречия образовательного процесса. Этот универсальный метод одновременно сложен и прост, что и представляет определенную трудность для учителей школ и преподавателей вузов в его освоении, но другого пути пока не открыто.

Библиографический список

1. **Гегель, Г. В. Ф.** Наука логики [Текст] / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Изд-во «Мысль», 1998. – 1072 с. – (Классическая философская мысль).
2. **Зорина, В. Л.** Диалектика учебного процесса [Текст]: учебное пособие для слушателей Института дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов / В. Л. Зорина. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 44 с.
3. **Ильенков, Э. В.** Дидактика и диалектика [Текст] / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. – 1974. – № 2. – С. 75–79.
4. **Ильенков, Э. В.** Философия и культура [Текст] / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с. – (Мыслители XX века).
5. **Ильенков, Э. В.** Диалектическая логика: Очерки истории и теории [Текст] / Э. В. Ильенков. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
6. **Коротов, В. М.** Воспитывающее обучение [Текст] / В. М. Коротов. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
7. **Лобастов, Г. В.** Философия Ильенкова [Текст] // Вопросы философии. – 2000. – № 2. – С. 169–75.
8. **Поляруш, А. А.** Способ диалектического обучения как необходимое условие инновационного развития общества [Текст] / А. А. Поляруш // Философия образования. – 2006. – № 3. – С. 290–292.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 372.8

И. В. Леушина

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: АЛГОРИТМ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В основе развития общеевропейского пространства высшего образования, как показывает практика, лежит его качество. Однако остается открытым вопрос о разработке общих критериев оценки и методологии обеспечения качества образования, в частности, в связи с введением компетентностно-деятельностного подхода. Аналитический обзор литературных источников показывает, что поиск решения проблемы оценки качества обучения отечественными учеными идет в основном по пути теоретико-методологических исследований, а исследования зарубежных ученых носят прикладной, прагматический характер. Оба подхода представляют ценность для преподавателя-практика, при этом на передний план выходит процедура операционализации, которая предполагает доведение определений до уровня, на котором понятие «качество подготовки» (как результат сужения понятия «качество образования») выражается правилами измерения и конкретными измеряемыми элементами. Попытки ученых и практиков найти ответ на вопрос, что такое качество подготовки обучаемых, позволяют однако сделать вывод о неоднозначности подходов к трактовке этого понятия. Дополнительные трудности появляются в тех случаях, когда одновременно используют и противопоставляют два понятия «качество» и «количество», в то время как в Законе РФ «Об образовании» декларируется существование двух рядоположенных объектов проверки.

Очевиден тот факт, что качественной оценки использования современных образовательных технологий при формировании и развитии языковой личности профессионала недостаточно, чтобы сделать вывод об эффективности процесса обучения иностранному языку (ИЯ). В связи с этим особое значение приобретает количественная оценка. При ее проведении принципиальными являются следующие вопросы:

- по каким параметрам, критериям, показателям проводится оценка;
- какой математический аппарат используется;

– как учитывается в ходе оценки динамика процесса обучения.

Проблема определения и оценки качества обучения, степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, уровня владения видами речевой деятельности – одна из центральных в методике преподавания ИЯ. Ключевым понятием и термином в этой связи выступает «контроль» в своей широкой трактовке включающей в себя надсмотр, проверку, оценку, измерение, управление, и являющийся логическим завершением каждого этапа обучения.

Важным элементом контроля является установление показателей оценки проверяемого объекта при единых объективных формах и способах контроля успешности обучения при значительном опыте контроля языковых навыков (лексических, грамматических, произносительных) и в известной мере новом контроле речевых умений (Р. С. Алпатова, М. З. Биболетова, И. Л. Бим, М. Е. Брейгина, В. А. Бухбиндер, М. Л. Вайсбурд, Ж. А. Витковская, Н. В. Володин, А. Ю. Горчев, В. А. Коккота, А. А. Миролубов, Е. В. Мусницкая, Е. И. Пассов, О. Г. Поляков, Ф. М. Рабинович, М. В. Розенкранц, С. К. Фоломкина, В. С. Цетлин, С. Ф. Шатилов и др.).

Следует, на наш взгляд, учитывать необходимость и субъективной и объективированной оценки при контроле процесса обучения, поскольку экспертная оценка творческих результатов обучаемого включает обе эти составляющие. Так, например, при определении уровня владения продуктивными умениями в говорении и письме сложнее решается проблема критериев, а сам процесс проверки отличается большей субъективностью, трудоемкостью (особенно при оценке письменных контрольных работ), а также имеет организационную специфику. При этом определенные характеристики могут использоваться в качестве показателей лишь в том случае, если они достаточно конкретны, объективны, измеримы [1], хотя некоторые исследователи считают, что большинство результатов образования можно определить только квалиметрически-качественно, описательно или в виде балльной шкалы показателей уровней развития (М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк, В. П. Симонов, Е. Г. Черненко). Мы согласны с точкой зрения Д. В. Чернилевского [2], считающего, что для учебного процесса измерения нужны как инструмент, с помощью которого можно объективно оценивать результаты, обеспечивать его упорядочение и осуществлять управление. Характерно и то, что от такого инструмента требуется определение не только и не столько «статической картины» тех или иных результатов обучения, но и его динамики.

Проведенный аналитический обзор литературных источников по обработке экспериментальных данных в методике, педагогике, психологии показывает, что широкое применение получили современные математические методы, ориентированные на использование средств вычислительной тех-

ники. Главный недостаток этих методов заключается, на наш взгляд, в их относительной сложности и трудоемкости для педагогической практики. В то же время повышение осмысленности, самоуправляемости и самоконтролируемости познавательной деятельности студентов в процессе лично-ориентированного обучения ИЯ так явно увеличивает ее результативность, что для обработки результатов оценивания этой деятельности можно воспользоваться, как показывает опыт, более простыми приемами.

Предлагаемая ниже методика оценки дает возможность рассматривать частные критерии и интегрировать (свертывать) их с получением обобщенных критериев, а также предоставляет свободу выбора преподавателю (он может, например, менять количество оценочных показателей и учитывать изменение числа обучающихся в группе), то есть эта методика имеет универсальный характер. Она позволяет судить о том, насколько верными оказываются решения, связанные с отбором, систематизацией и классификацией содержания образования и учебного материала, насколько целесообразны те или иные методы, средства и организационные формы обучения при организации опытно-экспериментальной проверки принятых решений [3].

Опытно-экспериментальное обучение проводилось автором на факультете материаловедения и высокотемпературных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева на трех этапах: профильные классы базовой школы (10–11 классы) – факультатив в техническом вузе (3–5 курсы) – адресная языковая подготовка (5–6 курс вуза).

В ходе опытно-экспериментального обучения ИЯ проводилось сравнение его результатов в экспериментальных и контрольных группах по некоторым оценочным показателям. При этом в качестве базовой использовалась инвариантная часть общего и специального учебно-методического обеспечения при применении гибкого комплекса упражнений с изменением творческой составляющей в экспериментальных группах.

В качестве примеров рассмотрены два аспекта – обучение чтению и диалогу-обмену мнениями (по тематике, заданной прочитанным текстом), что соответствует использованию индуктивного метода научного познания. Применительно к ним сделана попытка количественной оценки эффективности иноязычной подготовки специалистов технического профиля для проверки оптимальности лингвообразовательной траектории посредством комплекса упражнений, предназначенного для обучающихся на выделенных выше этапах подготовки.

К варьируемым (управляемым) величинам относились: упражнения комплекса по обучению чтению и диалогу-обмену мнениями; количественная диспропорция аудиторного времени на обучение чтению и диалогу-обмену мнениями в контрольной и экспериментальной группах при одинаковой сетке часов.

К неварьируемым (условно постоянным) величинам относились:

а) субъективные – личностные характеристики обучающихся и обучающего;

б) объективные – содержание и объем материала; качественная и количественная однозначность состава самих групп; одинаковые условия обучения; систематический контроль.

Количественный состав контрольной и экспериментальной групп был выбран следующим образом: по 10 человек в каждой группе соответственно на каждом этапе: базовая школа – факультатив – адресная подготовка. В группы входили обучающиеся с отличными, хорошими и удовлетворительными оценками. (Выбранное количество обучающихся в каждой группе (10) и число срезов на каждом уровне (10) обеспечивало статистическую значимость результатов, подлежащих математической обработке.)

Обучение чтению в контрольных группах осуществлялось с акцентом на формирование умений перцептивной переработки информации и смысловой переработки информации текста на уровне декодирования значения. В экспериментальных группах особое внимание уделялось развитию умений переработки информации на уровне смысла, умений «креативного переосмысления текста на основе личностных оценочных критериев» [4].

При отсутствии универсальных форм и способов контроля обученности рецептивной деятельности, по результатам анализа работ в этой области (Н. В. Барышников, Н. Д. Гальскова, А. В. Конышева, Е. В. Мусницкая, С. К. Фоломкина и др.) в качестве оценочных показателей были выбраны: опознавание знакомых языковых единиц; выявление связей между словами в предложении, предложениями в пределах абзаца, смысловыми фрагментами контекста в целом (с опорой на лингвистические и смысловые связующие компоненты); определение значения незнакомой языковой единицы, входящей в состав потенциального словаря; владение терминами по направлению подготовки; прогнозирование лингвистического и смыслового развертывания текста; выделение в тексте отдельных элементов смысла (ключевых слов, основных фактов, деталей); обобщение отдельных фактов, установление иерархии (главное – второстепенное); интерпретация содержания текста; собственные выводы на основании фактов текста (установление связи между полученной из текста информацией и ранее известной); оценка изложенных в тексте фактов с точки зрения необходимости для будущей профессии. Оценка проводилась по следующей шкале: 0 баллов – 0,5 балла – 1 балл.

Обучение диалогической речи в контрольных группах осуществлялось с использованием диалога – образца. В экспериментальных группах работа проводилась последовательно с выполнением подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений с ориентацией на формирование навыков и умений составления собственного диалога по аналогии с образцом в

рамках заданной темы, но в иной ситуации, при ином характере общения, смене собеседников, с иной задачей общения.

В качестве оценочных показателей были выбраны: темп речи, использование паралингвистических средств, эмоциональность, фонетическая (произносительная и интонационная) правильность; соответствие высказывания указанной теме ситуации общения; элементы творчества (выражение собственного мнения, оценки в высказывании, отношения к излагаемому и или услышанному); наличие речевых формул; лексическая и грамматическая правильность (корректность языкового оформления реплик); использование терминов; владение профессиональными навыками.

Систематическое проведение 10-ти контрольных срезов на каждом уровне позволяло оценивать показатели сформированности речевого умения и в зависимости от этого проверять эффективность предлагаемых упражнений, уточнять их оптимальную последовательность.

Выбор авторской шкалы оценки определялся тем, что известные существующие системы шкалирования являются сложными, не обеспечивают полной объективности оценки и имеют ограниченную область применения в зависимости от объекта исследования. Выбранная шкала является шкалой отношений (реляционной) по классификации М. Б. Челышковой [5] и характеризуется наибольшей информативностью и объективностью, высоким уровнем измерений, низкой трудоемкостью статистических расчетов и простотой реализации на ЭВМ (например, с помощью табличных процессоров). Коэффициент усвоения учебного материала по каждому из выбранных оценочных показателей определялся по формуле:

$$K_i = \frac{\sum_{n=1}^3 (0 \cdot m_1 + 0,5 \cdot m_2 + 1 \cdot m_3)}{f} \quad (1)$$

при $\sum m_n = f$,

где i – счетчик оценочных показателей ($i = 1, 2, \dots, p$; $p = 10$);

n – число групп оценочной шкалы ($n = 3$);

m_n – число обучаемых в n -ой группе оценочной шкалы;

f – количество обучаемых в группе ($f = 10$);

K_i – коэффициент усвоения по i -му оценочному показателю.

По итогам интегральной свертки частных коэффициентов усвоения получались значения интегрального коэффициента усвоения по p оценочным показателям. Он рассчитывался по двум вариантам:

как усредненный коэффициент усвоения по формуле:

$$K'_{\text{инт.р}} = \frac{\sum_{i=1}^p K_i}{p}; \quad (2)$$

с учетом весовых коэффициентов каждого оценочного показателя в структуре данного аспекта учебного процесса в целом по формуле:

$$K''_{\text{инт.р}} = \sum_{i=1}^p \gamma_i K_i, \quad (3)$$

где γ_i – весовой коэффициент i -го оценочного показателя $\left(\sum_i^p \gamma_i = 1 \right)$,

определяемый по результатам обработки методических источников и экспериментальных данных автора.

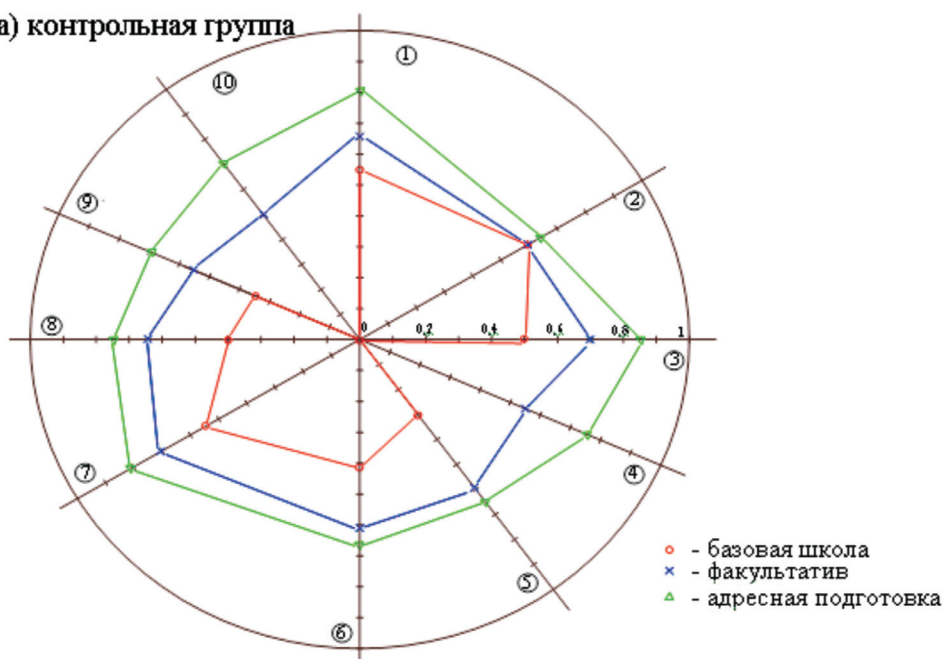
Численные значения коэффициентов усвоения по оценочным показателям с учетом весовых коэффициентов для этапов обучения после отнесения к соответствующим составляющим коммуникативной компетенции и математической обработки по формуле (3) графически интерпретированы: представлены в виде лепестковых диаграмм (рис. 1) для обучения чтению и в методической карте обучения ИЯ контрольной и экспериментальной групп (рис. 2) для такого аспекта как обучение диалогу-обмену мнениями.

Для каждого вида речевой деятельности в процессе обучения ИЯ, применительно к конкретному обучающемуся, по итогам математической обработки данных может быть построено множество проекций образовательной траектории на определенные контрольные срезы (по развитию умений диалогической, монологической речи, чтения, аудирования, перевода), наглядно показывающее обучающимся, на что следует обратить особое внимание.

Пример графической интерпретации образовательной траектории обучающегося N при его движении в рамках системы “школа – факультатив – адресная подготовка в рамках специализации” схематично приведен на (рис. 3.) Использование подобных схем при работе с группами обучающихся позволяет преподавателю выделять из них подгруппы, отличающиеся разной степенью подготовки по определенным видам речевой деятельности и обеспечивать методическую маневренность, применяя элементы выделенных выше личностно ориентированных технологий обучения. При этом обучающийся, анализируя варианты линвообразовательной траектории по различным видам речевой деятельности в рамках самоконтроля, получает возможность корректировать свое взаимодействие с преподавателем (по величине отклонения данной траектории от эталонной на каждом из уровней иноязычной подготовки) с целью достижения общего наилучшего результата обучения – учения с учетом сферы его познавательных и профессиональных интересов.

Таким образом, в основу количественной оценки эффективности иноязычной подготовки может быть положена возможность дискретизации непрерывного процесса и оценки его динамики по контрольным срезам с помощью известного аппарата математической статистики.

а) контрольная группа



б) экспериментальная группа

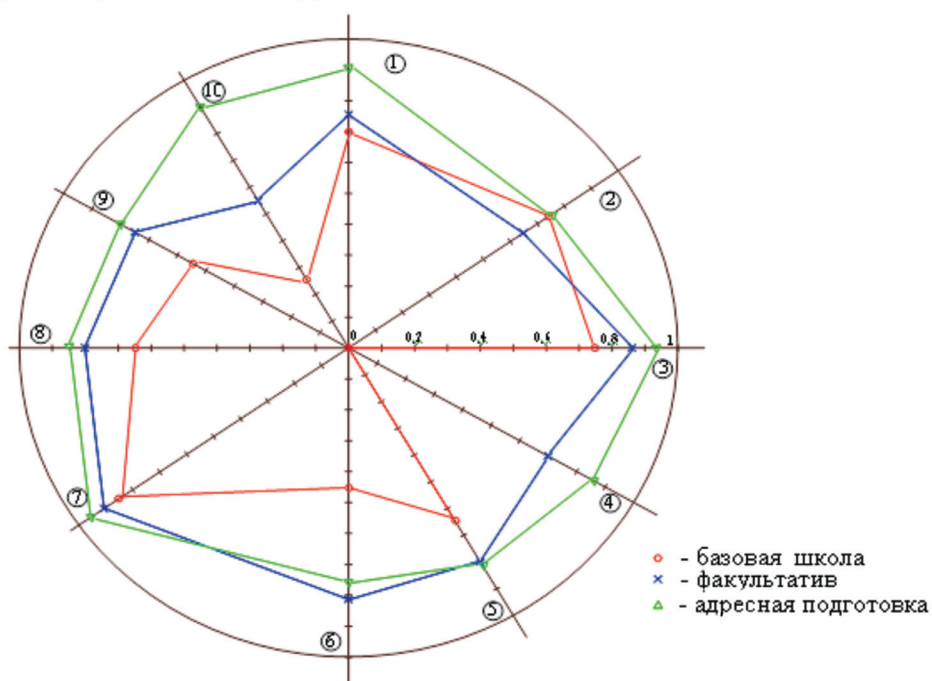


Рис.1. Сводная лепестковая диаграмма коэффициента усвоения по выбранным оценочным показателям сформированности чтения «базовая школа – факультатив – адресная подготовка»

Ось А – Лингвистическая составляющая

Ось Б – Социокультурная составляющая

Ось В – Профессиональная составляющая

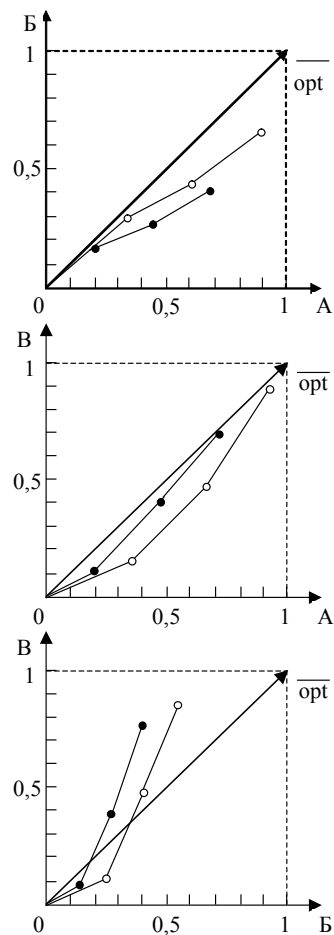
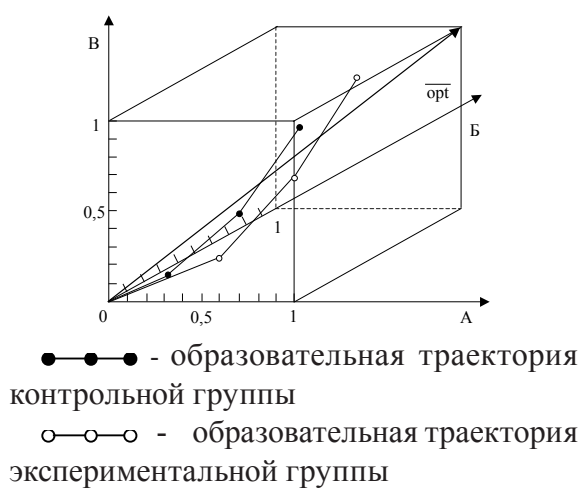


Рис. 2. Методическая карта иноязычной подготовки со срезами по ее составляющим для диалога-обмена мнениями

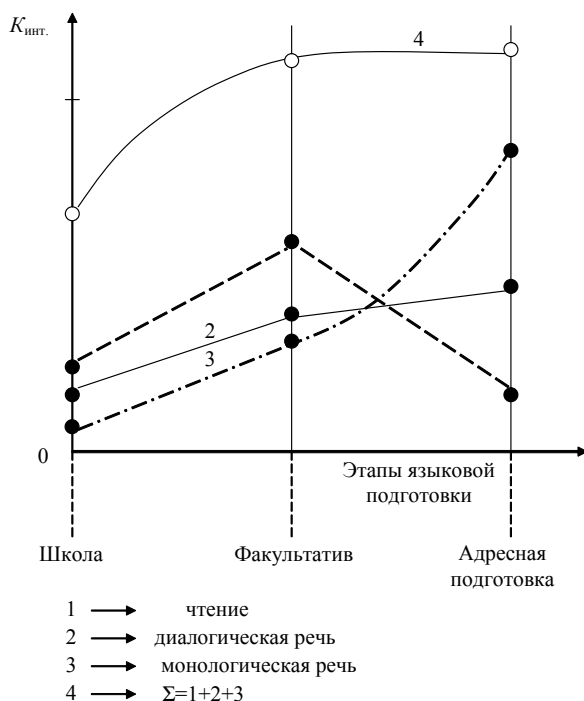


Рис. 3. Графическая интерпретация образовательной траектории обучающегося N по видам речевой деятельности

Результаты математической обработки показателей опытного обучения доказывают эффективность применения предлагаемых разработок, свидетельствуют о положительной динамике процесса обучения ИЯ и позволяют управлять лингвообразовательным процессом подготовки будущих специалистов технического профиля через прогнозирование.

Предложен универсальный алгоритм обработки результатов опытно-экспериментального обучения:

- определение оценочных показателей по отдельным аспектам процесса обучения и установление их весовых коэффициентов;
- проведение контрольных срезов и заполнение индивидуальных карточек обучающихся;
- статистическая обработка результатов по контрольной и экспериментальной группам с использованием приведенных формул для расчета частных коэффициентов усвоения (K_i) и усредненных коэффициентов усвоения

учебного материала без учета ($K'_{\text{инт.р}} = \frac{\sum_{i=1}^p K_i}{P}$) и с учетом ($K''_{\text{инт.р}} = \sum_{i=1}^p \gamma_i K_i$) весовых коэффициентов;

- построение лепестковых диаграмм для коэффициента усвоения по выбранным оценочным показателям сформированности определенного

умения или методической карты иноязычной подготовки со срезами по ее составляющим;

– графическая интерпретация образовательной траектории обучающегося по видам речевой деятельности или определения динамики изменения интегрального коэффициента усвоения;

– формулирование оценок и рекомендаций.

Предлагаемая процедура моделирования позволяет проводить оценку эффективности иноязычной подготовки как в целом, так и по выбранным исследователем показателям, причем управление моделированием осуществляется не только посредством выбора показателей, но и установлением их весовых коэффициентов.

Методическая карта и лепестковая диаграмма, представляющая собой результат конформного отображения многокомпонентной образовательной среды на модельное пространство, являются структурно-функциональными моделями, в которых прослеживается внутренняя синергетика образовательного процесса иноязычной подготовки. Методическая карта иноязычной подготовки со срезами по ее составляющим отражает лингвообразовательную траекторию обучающегося и возможности ее оптимизации, то есть более ориентирована на студента. Лепестковая диаграмма позволяет не только решать задачи исследования динамики изменения оценочных показателей различных видов деятельности, но и намечать пути структурной и параметрической оптимизации учебного процесса в целом и, соответственно, проводить оценку выбранных технологий обучения как внутри каждого этапа иноязычной подготовки, так и при переходе с одного этапа на другой, то есть может быть полезна и преподавателю и студенту как равноправным участникам педагогического процесса иноязычной подготовки.

Предлагаемые автором структурно-функциональные модели позволяют на основании простой обработки результатов контрольных срезов регулировать построение учебного процесса, не ограничиваясь при этом только одним определенным видом деятельности в рамках социально-профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля.

Библиографический список

1. **Мусницкая, Е. В.** Контроль в обучении иностранному языку [Текст] / Е. В. Мусницкая. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
2. **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе [Текст] / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.
3. **Леушина И. В.** Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля [Текст] / И. В. Леушина. – Н.Новгород: НГТУ, 2006. – 152 с.
4. **Барышников, Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку [Текст] / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
5. **Чельшкова, М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов [Текст] / М. Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

Н. В. Рубцова

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ТЕРМИНОВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ЛЕКЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Одним из родоначальников отечественной науки «Культура речи» является профессор Б. Н. Головин. Он описал коммуникативные качества хорошей речи – логичность, правильность, доступность, выразительность, уместность и точность, которые в разных функциональных стилях значимы по-разному. Необходимыми для научно-учебной речи Б. Н. Головин считает логичность, точность и, вслед за Ш. Балли, доступность [3].

Эта теория о качествах хорошей речи особенно важна для педагога высшей школы, понимание монологической речи которого связано не только с особенностями устной речи, чьей разновидностью являются лекционно-практические занятия, но и с насыщенностью профессиональной речи педагога терминами.

В данной статье мы коснемся особенностей устной речи в соотнесенности с лекционным курсом, определим понятие «термин», а затем рассмотрим некоторые методические приемы терминоведческой работы в учебном процессе, способствующие формированию коммуникативных качеств хорошей речи педагога.

Целью любого лекционного курса является освоение слушателями предлагаемых знаний. К сожалению, не всякий прочитанный материал усваивается или остается в памяти обучаемых. Почему это происходит?

Размышляя об этом вопросе, обдумаем, какое место в системе текстологических понятий занимает лекционный курс, выясним роль авторского «Я» (преподавателя) в излагаемом материале и предложим методические приемы, позволяющие усилить знаниевый компонент в процессе преподавания, т. е. поговорим о приемах, которые делают читаемую дисциплину более доступной, а речь педагога – более точной и логичной.

Роль авторского «Я» в научном изложении, как утверждает Г. Я. Солганик, в отличие, например, от художественной речи, публицистики и разговорного стиля, незначительна [15, с. 184]. Вероятно, в таком утверждении можно усомниться. На наш взгляд, авторское «Я» проявляется во всех стилях языка, но по-разному отражает языковые функции, характерные для того или иного стиля. Так, например, в художественном тексте автор, показывая внеязыковую действительность, может привлекать и вымысел, хотя в научно-учебном тексте он будет пользоваться только научными

фактами – а если в научном тексте и возможен «вымысел», то лишь на уровне гипотез и догадок.

Более того, если роль авторского «Я» в художественном тексте отражена в умении, как говорил Л. Н. Толстой, находить единственно нужное размещение единственно нужных слов [2, с. 215], то роль авторского «Я» в научном тексте выражается в способности логично мыслить, верно рассуждать и формулировать результаты научной полемики.

Поэтому демонстрировать совершенство соответствующих коммуникативных качеств речи автору необходимо в разных языковых стилях. При этом художественному тексту должны быть свойственны все коммуникативные качества хорошей речи – и выразительность, и уместность, и логичность, и доступность и т. д. В научном же стиле, как отмечалось выше, первостепенными качествами хорошей речи являются логичность, доступность и точность изложения.

Рассматривая роль авторского «Я», мы не можем не обратиться к форме текста – устной или письменной. Л. А. Булаховский в одной из своих работ писал, что устная и письменная формы речи «связаны тысячами переходов друг в друга» [1, с. 410]. Остановимся несколько подробнее на этом вопросе.

Устная речь может быть нескольких видов. Первый вид устной речи – *воспроизводимая письменная* речь без слушателей или в их присутствии, но *в виде монолога*. Другой вид устной речи – это *воспроизведение письменной* речи в присутствии слушателей, допускающее *элементы диалога*. Третий тип устной речи – это речь, являющаяся *процессом взаимодействия со слушателем*, это речь, *производимая* в этом процессе. Для каждого из этих типов устной речи характерны свои особенности.

Воспроизводимая письменная речь только по форме её исполнения является устной. По сути это отредактированная письменная речь, которая должна отвечать всем коммуникативным качествам, предъявляемым языком к хорошей речи. К такой устной речи относится речь дикторов телевидения и радио, если она не рассчитана на диалог, а также чтение и декламационная устная речь. Для этого вида устной речи письменная речь первична.

Второй тип устной речи – это письменный текст, который, несмотря на его воспроизводимость, предполагает возможность диалога, отражая ораторские черты говорящего: допускает отклонение от темы, авторские замечания, иногда – вопросы к аудитории и даже элементы полемики. К таким видам устной речи относятся всевозможные лекции.

К третьему типу устной речи мы можем отнести такую устную речь, которую в одной из своих статей В. Г. Костомаров называет *говоримой* речью и считает *истинно устной*, которая всегда предполагает словесную импровизацию. Особенностью *говоримой* речи в сегодняшнее время стала её спо-

способность фиксироваться и воспроизводиться [6], т. е. говоримая устная речь становится первичной по отношению к письменной.

Устная речь последних двух типов обладает некоторыми общими чертами. В частности, такая речь имеет тенденцию к расчленению высказываний, выражающуюся в широком употреблении вставных и присоединительных конструкций и вводных слов. Кроме того, в устной речи, в отличие от письменной, где коммуникативное членение предложения на данное (тему) и новое (ремю) осуществляется прежде всего порядком слов (новое следует за данным), основным выразителем коммуникативного членения является интонация [12, с. 46–47].

К какому же типу устной речи относится лекционный курс в студенческой или школьной аудитории? Он совмещает в себе две характеристики – воспроизводится как письменный текст и допускает возможность диалога, т. е. о лекционном курсе мы можем сказать, что это устные тексты второго типа.

В связи с этим лекционному курсу, как устному тексту такого типа, свойственны: 1) ослабленность текстовой организации и в ССЦ (сложном синтаксическом целом), и в дистантной межфразовой связи; 2) значительный объем из-за разъяснений, добавлений; 3) членение интонационными (суперсегментными) средствами на не обусловленные подчас единицы; 4) в устной речи слабее видны опорные слова (ключевые); 5) в устной речи более частой является местоименная замена; 6) в устной речи больше неинформативных слов [13]. Более того, устный вариант учебных текстов всегда отражает «научную ментальность» преподавателя, поэтому не лишен субъективных оценок, личных привязанностей порой вместо истины, а иногда отражает и определенную некомпетентность в читаемой дисциплине.

Избыточность устного текста, к которой относятся также прямые повторы слов, словосочетаний, предложений, повторы мыслей, когда используются близкие по значению слова, другие соотносительные по содержанию конструкции, часто объясняется условиями его создания, стремлением донести до слушателя определенную информацию. Об этой особенности устной речи, как отмечает Т. А. Ладыженская, говорил ещё Аристотель. Он писал, что фразы, не соединенные союзами, и частое повторение одного и того же в речи письменной по справедливости отвергаются, а в «устных состязаниях» эти приемы употребляются и ораторами, потому что они сценичны [8, с. 10–11].

Кроме отмеченной избыточности, устной речи свойствен также лаконизм (краткость): упрощая формулировку, говорящий сосредоточивает внимание на главном. Избыточность и лаконизм устной речи могут показаться взаимоисключающими друг друга, однако в зависимости от ситуации общения они дополняют друг друга.

Отмеченные особенности устного текста требуют особого внимания к знаниевому компоненту в лекционном курсе – он может «раствориться»

в избыточности устной речи. Размышляя о необходимости «не потерять» знания лекционного курса, мы прежде всего имеем в виду лекционный курс по русскому языку, т. к. автор статьи является методистом в этой области знания.

Одним из подходов к «вычленению» знанияго компонента является терминоведческая работа в различных ее вариантах. На страницах этой статьи мы остановимся на способе формализации знаний с помощью терминологического аппарата учебного текста, а также предложим некоторые виды терминологических упражнений, способствующих лучшему усвоению предлагаемых знаний.

Разработка способа формализации знаний при помощи терминологии была обусловлена небольшим объемом аудиторного времени, отводимого учебным планом на изучение дисциплины «Русский язык» студентами заочного обучения. Именно многолетняя работа автора статьи со студентами заочного отделения заставила предложить новый метод ведения лекционного курса, основанный на способе терминологического аннотирования содержания первоисточника, который теоретически был описан нами ещё в кандидатской диссертации [11]. Однако терминологическое аннотирование первоисточника получило методическое преломление лишь в процессе педагогической деятельности.

Предлагаемый метод формализует знаниевый компонент лекционного материала в виде «пакета» терминологических конспектов, с которым знакомятся студенты до прослушивания лекции. Письменный конспект предстоящей лекции не только активизирует работу преподавателя и нивелирует его авторское «Я», но и не позволяет «раствориться» знаниевому компоненту в избыточности лекционного курса.

В чем же суть этого метода? Он основывается на общем положении о том, что, прежде чем читатель знакомится с содержанием книги (статьи), он просматривает аннотацию к этой книге, т. е. априори («до опыта») составляет представление об основном содержании источника, что ориентирует сознание на восприятие соответствующей информации. Этот факт был положен в основу предварительного (априорного) знакомства с содержанием лекционного занятия в виде его *терминологического* плана к предлагаемой теме, поскольку основной единицей, формирующей и выражающей содержание научно – учебного текста является термин. В определении термина мы следуем за профессором Б. Н. Головиным, который толкует термин как «слово или словосочетание (образованное на базе подчинительных связей), имеющее профессиональное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие, применяемое в процессе (и для) познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними под углом зрения определенной профессии» [4, с. 20].

Терминологический план лекционного занятия – это вспомогательный материал, который может быть записан на доске или предложен каждому слушателю на отдельных листах, как и делает автор статьи. Терминологический план имеет особую форму, алгоритм создания которой был описан нами в книге «Социализация личности и профессиональная картина мира учителя: роль термина в формировании лингвистических знаний» [10].

Здесь же мы приведем лишь небольшой фрагмент учебного пособия по русскому языку, созданного данным способом:

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

слово как структурное целое

понятие о морфеме

корневая морфема

служебная морфема

основа слова

производная основа

непроизводная основа

производящая основа

образование слов

морфологические способы словообразования

префиксальный способ словообразования

суффиксальный способ словообразования

префиксально-суффиксальный способ словообразования

лексико-семантический способ

семантико-морфологический способ

калькирование как способ словопроизводства

Как видим, особенностью организации понятий в терминологическом плане является их родо-видовая иерархия, отражаемая таксономическим расположением соответствующих терминов и их печатью неоднотипным шрифтом (гр. *taxis* – расположение по порядку + *nomos* – закон) [14, с. 593].

Концептуальная системность изучаемой области знания, отраженная логичным и точным её воплощением в иерархической знаковой модели, станет еще более доступной при восприятии педагогической речи, если студентом будет освоена терминология, использовавшаяся для создания терминологического конспекта изучаемой темы. В связи с этим в педагогическом процессе очень важны как специально организованная терминоведческая работа, так и разнообразие её методического оснащения.

Методами обучения И. Д. Зверев называет «упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение целей образования» [5, с. 7]. В этом определении нашли отражение и процессуальные, и содержательные стороны обучения - существенные характеристики учебного процесса (И. Я. Лернер, Т. И. Капитонова, В. В. Краевский, А. Н. Щукин).

При выборе той или иной классификации методов, как правило, учитывается: 1) идея, обуславливающая пути и способы достижения цели обучения (Глухов Б. А., Шукин А. Н.); 2) соответствие целям и задачам обучения (Бабанский Ю. К., Шукин А. Н., Капитонова Т. И.); 3) подход к обучению (Шукин А. Н.); 4) соответствие методов принципам обучения (Бабанский Ю. К.); 5) соответствие условиям и времени, отведенному для процесса обучения (Бабанский Ю. К.) [16, с. 184].

Одной из основных задач обучения студентов терминам изучаемой дисциплины становится сознательное овладение последними. В связи с этим возрастает роль сознательно-сопоставительного метода в его различных модификациях, в частности очень важны методические приемы на развитие ассоциативных механизмов – ассоциативная беседа, зрительно-ассоциативный прием и др., а также инвариантный прием в рамках сознательно-сопоставительного метода – прием учебной аналогии.

Остановимся вначале на таком виде работ по развитию ассоциативных механизмов, как организация ассоциативной беседы. Преподаватель во время этого вида учебной деятельности предъявляет слово – стимул, а учащиеся либо записывают слова-реакции или называют их без записи, либо совместно с преподавателем составляют из слов-реакций цепочку в процессе ассоциативной беседы.

Такой прием мы используем и в процессе терминоведческой работы на занятиях по современному русскому языку.

Известно, что выучивание и запоминание тех или иных определений учебных понятий не дает возможности осознанного восприятия получаемой информации, поэтому предлагается, прежде чем дать определение термину, проводить работу по поиску мотивации терминологического наименования изучаемых понятий, т. е. применять способ обдумывания внешней формы слова, основанный на ассоциативных реакциях обучаемых. Термин в процессе такого обучения рассматривается как слово – стимул в ассоциативной беседе, а слова-реакции обучаемых возникают либо на основе мотивированности терминов, либо на базе педагогической подсказки. Результаты ассоциативной беседы позволили убедиться в том, что терминологические единицы языкознания разделяются как в теории вопроса, так и обучаемыми на две большие группы – мотивированные (с прозрачной внутренней формой) и немотивированные.

К мотивированным следует отнести прежде всего термины с прозрачной внутренней формой с точки зрения языковой синхронии. Так, например, студентами – инофонами хорошо осознается содержание русскоязычных терминов «предложный падеж» и «разносклоняемые существительные» на основе связи с однокоренными словами *предлог* и *разное склонение*. Также достаточно легко объясняется значение таких заимствований, как «фонетика», «финитивный способ действия» и т. п., ассоциативно связываемых

со словами *фон* (шум, звук), *финиш* (конец). Этимология терминов «глагол», «имя существительное» и т. п. становится студентам ясной лишь после обращения к истории языка:

<i>говорить, глаголить</i>	«глагол»
<i>суть, сущее</i>	«имя существительное»

Процесс поиска мотивации терминологических наименований показывает, что некоторые термины «уводят» от своего содержания. Так, термины с прозрачной внутренней формой «переходный глагол», «непереходный глагол» объясняются студентами как глаголы, которые обозначают действия либо переходящие на предмет, либо не переходящие. В подобных случаях педагог обязан дать точное определение соответствующим понятиям, а термины, их называющие, отнести их к разряду ложноориентирующих. К немотивированным русскоязычным терминам обучаемые относят «склонение», «спряжение», «залог», «наклонение» и т. п. И даже обращение к этимологии этих слов не всегда позволяет студентам самостоятельно определить содержание данных терминов. Немотивированными заимствованиями считаются термины «синтаксис», «сатуративный способ действия», «видовая корреляция» и т. п. Толкование таких терминов осуществляется переводом их значения с соответствующих языков, т.е. всегда требуется словарь и определение места данной терминологической единицы в соответствующей системе понятий.

Размышления над мотивацией терминологических наименований лингвистических понятий в процессе ассоциативной беседы позволили получить классификацию мотивированных и немотивированных терминов. И поскольку всякая группировка фактов «предполагает выделение одного из признаков ряда однородных явлений и классификацию этих явлений с точки зрения избранного признака» [7, с. 5], то среди мотивированных и немотивированных терминов в зависимости от признака (основания) классификации выделяются группы терминов, приведенные ниже.

Так, мотивированные термины делятся на: а) мотивированные русскоязычные (*предложный падеж, разносклоняемые существительные* и др.) и мотивированные заимствования (*фонетика, финитивный способ действия* и др.); б) мотивированные с синхронической точки зрения (*повелительное наклонение, условное наклонение* и др.) и мотивированные с диахронической точки зрения (*глагол, имя существительное* и др.); в) мотивированные верноориентирующие (*безличный глагол, собирательное числительное* и др.) и мотивированные ложноориентирующие (*глагол совершенного вида, глагол несовершенного вида, переходный глагол, непереходный глагол* и др.).

Немотивированные термины делятся на: а) немотивированные русскоязычные (*склонение, спряжение, залог, наклонение* и др.) и немотивированные

заимствования (*морфология, сатуративный способ действия, синтаксис, видовая корреляция* и др.); б) осознаваемые как немотивированные (*инфинитив, pluralia tantum* и др.), но при подсказке педагога переходящие в разряд мотивированных [9, с. 4–5].

Вторым методическим приемом, развивающим ассоциативное мышление обучающихся, является создание ассоциативных цепочек.

В проведенном нами ранее исследовании было установлено, что на всех лингвистических уровнях есть языковые реалии, которым свойственны изофункциональные отношения между составляющими их элементами, которые называются общеупотребительными словами *главный – зависимый, второстепенный* [10]. В связи с этим студентам предлагалось, например, такое терминоведческое упражнение на создание ассоциативной цепочки:

Упражнение 1. Добавьте к предложенным ниже словам другие слова, которые сходны с ними по значению: существенный – важный – основной – ...

Задачей этого упражнения является поместить в данной цепочке вместе со студентами среди прочих слово *главный*.

К методическим приемам, активизирующим ассоциативные механизмы относится также зрительно-ассоциативный прием, который может использоваться преподавателем для повторения классификационных таблиц, представляющих собой знаковую модель той или иной микротемы изучаемой дисциплины. В качестве стимула студентам предлагается часть освоенной классификации, которая ассоциируется у обучающихся с полным рядом терминов изученной модели. Так, для студентов формулируется следующее задание:

Упражнение 2. Добавьте недостающие видовые термины в классификацию ЛГР (лексико-грамматических разрядов) существительных:

Лексико-грамматические разряды имен существительных с точки зрения категории числа

собственные имена существительные

абстрактные имена существительные

вещественные имена существительные

Целью приведенного упражнения является воспроизведение студентами на основе ассоциаций и зрительной памяти недостающих терминов данной классификации – это термины «собирательные имена существительные» и «конкретные pluralia tantum».

Теперь остановимся на приеме аналогии – учеными он определяется как прием, с которым связано установление в процессе познавательной деятельности сходства между объектами и явлениями по определенным признакам или отношениям с целью получения новых знаний.

Ранее нами было замечено, что на всех уровнях русского языка существуют денотаты изоморфной структуры, что отражено в их наименованиях – они содержат терминологический атрибут «простой» [10]. На занятии, используя работу со словарем, можно найти сему общеупотребительного слова *простой*, легшую в основу этого термина. Но лучше воспользоваться методическим приемом аналогии, чтобы обучаемый сам вывел значение термина «простой».

Студентам предлагается выполнить следующее упражнение:

Упражнение. 3. По аналогии с двумя приведенными ниже высказываниями составьте требуемые высказывания, внедряя в них слова, указанные в скобках, и вставляя необходимое пропущенное слово:

Простое слово – содержит один корень;

Простое числительное – содержит один корень;

Простое словосочетание – содержит ... (синтаксическая связь);

Простое предложение – содержит ... (грамматическая основа).

В результате данного упражнения обучаемые должны сделать вывод о том, какое значение общеупотребительного слова *простой* стало терминологическим значением элемента «простой» в русском языке.

Итак, культура профессиональной речи в большой степени зависит от способов организации предъявляемого лекционно-практического материала, а методическое оснащение терминоведческой работы в учебном процессе не только активизирует механизмы мышления обучаемых, способствуя осознанному восприятию получаемой информации, но и делает профессиональную речь педагога логичной, точной и более доступной.

Библиографический список

1. **Булаховский, Л. А.** Курс русского литературного языка [Текст] / Л. А. Булаховский. – Киев, 1952. – Т. 1. – 410 с.
2. **Гвоздев, А. Н.** Очерки по стилистике русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1965. – 407 с.
3. **Головин, Б. Н.** Основы культуры речи: Учеб. пособие [Текст] / Б. Н. Головин. – М.: Высш. школа, 1980. – 335 с.
4. **Головин, Б. Н.** О некоторых задачах и тематике исследования научно-технической терминологии [Текст] / Б. Н. Головин // Ученые записки ГГУ: Сер. лингвистическая. Вып. 114. – Горький, 1970. – С. 17–26.
5. **Зверев, И. Д.** Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе [Текст] / И. Д. Зверев // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моносова. – М., 1980. – С. 5–16.

6. **Костомаров, В. Г.** О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный» [Текст] / В. Г. Костомаров // Проблемы современной филологии. – М., 1965. – 176 с.

7. **Купалова, А. Ю.** Задачи совершенствования системы методов обучения русскому языку [Текст] / А. Ю. Купалова // Совершенствование обучения русскому языку. Сб. статей. Пособие для учителя. Сост. А. Ю. Купалова. – М., 1981. – С. 5–13.

8. **Ладыженская, Т. А.** Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие для студентов [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.

9. **Рубцова, Н. В.** Русская речь. Научный стиль. Часть I. Термин и язык науки: Метод. рекомендации по культуре русской речи для студентов пед. вузов [Текст] / Н. В. Рубцова. – Н.Новгород: НГПУ, 1997. – 46 с.

10. **Рубцова Н. В.** Социализация личности и профессиональная картина мира учителя: роль термина в формировании лингвистических знаний: Монография. – Н.Новгород: изд-во ВВАГС, 2007. – 166 с.

11. **Рубцова, Н. В.** Термин в его отношении к содержанию текста: Дис. ... канд. фил. наук [Текст] / Н. В. Рубцова. – Горький, 1987. – Т. 1. – 174 с.

12. **Сиротинина, О. Б.** Русская разговорная речь [Текст] / О. Б. Сиротинина. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

13. **Смелкова, З. С.** Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности [Текст] / З. С. Смелкова. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

14. **Современный** словарь иностранных слов. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 2001. – 742 с.

15. **Солганик, Г. Я.** Стилистика текста: Учеб. пособие [Текст] / Г. Я. Солганик. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 256 с.

16. **Харченкова, Л. И.** Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: Дис. ... д.п.н. [Текст] / Л. И. Харченкова. – СПб., 1997. – 350 с.

УДК 7.03: 316.7

Л. В. Янбулатова

СПЕЦИФИКА ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Формирование коммуникативной культуры личности является одной из основных задач современного образования. В ряду проблем, поднимаемых в современной науке и направленных на поиск объективного отражения общественного развития, отношений и связей в мире, актуальной и значимой

представляется проблема диалога не только как способа общения людей, но и способа развития мира (а значит – науки, культуры, искусства).

В современных педагогических науках специально рассматриваются как средства формирования коммуникативной культуры различные по своей тематической направленности тексты. Искусствоведческий текст (по утверждению И. М. Чернецовой) при этом трактуется как посредник между искусством, одной из «важнейших форм общественного сознания, в основе которой лежит образное отражение действительности, преимущественно человека и его деятельности, человеческих взаимоотношений, окружающего мира» [4, с. 217] и личностью.

Понятие искусствоведческого текста используется в научных работах различных направлений: эстетики, искусствоведения (А. Ф. Лосев, А. С. Мигунов, Г. В. Мурзо и др.), различных методик (Л. А. Ходякова и др.), лингвистики (А. П. Булатова и др.). Анализ текстов искусствоведческого содержания традиционно обращен прежде всего к их смыслу, соотношенности продукта творческой деятельности и интерпретирующего его высказывания. Но ученые отмечают и языковые особенности данных речевых произведений.

Так, А. П. Булатова пишет: «В начале и в середине XX-го века тексты по искусству были написаны серьезнейшим *научным языком* специалиста... Современная критика об искусстве носит иной характер: их авторы спорят, спрашивают, убеждают, предлагают различные толкования, прибегая к самым различным *художественным средствам*. Они могут *иметь форму диалога* с читателем, нести черты *разговорной речи*, быть *экспрессивными*, ... использовать *стилистические средства*...» [3, с. 59]. При этом в работах различных направлений отмечается жанровая специфика искусствоведческих текстов (ученые называют искусствоведческие эссе, монографии, очерки), их лексико-грамматические особенности (ср.: «искусствоведческий дискурс... обладает ... лексико-грамматическими особенностями: терминологичность, книжность, обилие клишированных форм, обязательно большая степень пересечения с литературным языком при нежесткости словаря; преобладание именных форм, а из глагольных форм – глаголов восприятия» [3]. Говорят даже об особом «языке» искусствоведческих речевых произведений (ср.: «в связи с новыми видами искусства появился и новый язык, на котором о них стали говорить и писать») [3].

Характерно, что взгляд на искусствоведческий текст как средство развития профессиональной речи представлен в различных областях знания. Так, например, в учебном пособии для студентов-искусствоведов ставится цель выработать у студентов студентов-историков и искусствоведов «навыки чтения **искусствоведческих текстов** и умение быстро извлекать из них нужную информацию, а также заложить основы профессиональной устной речи» [5, с. 57] – выделение наше – Л. Я.). Задачи обучения интерпретации

искусствоведческого текста по мнению И. С. Алексеевой (наряду с такими разновидностями речевых произведений, как научно-популярный текст, юридический текст, музыковедческий текст, философский текст) ставятся в пособиях для переводчиков [6].

Таким образом, искусствоведческий текст включается в круг средств, позволяющих формировать профессиональную коммуникативную культуру. Именно поэтому анализ языка подобных речевых произведений – задача методических наук.

Очевидно, что подобные задачи могут быть решены лишь при условии опоры на системное описание языковых особенностей искусствоведческих текстов. В современной лингвистике данная проблема только ставится. Вместе с тем систематизация результатов отдельных исследований, а также анализ специфики проявления в искусствоведческом тексте лингвистических категорий позволит более полно реализовать обучающий потенциал текстов искусствоведческого содержания, которые относятся к наиболее частотным в современных школьных и вузовских учебниках.

Задача данной статьи – показать методически значимые языковые характеристики искусствоведческих текстов: известно, процесс эффективной коммуникации основывается на умениях анализировать единицы общения и учитывать их особенности в процессе продуцирования речи.

Известно, что анализ текста как особой единицы языка, речи и общения включает выделение семантических и грамматических категорий. Именно семантические категории, как нам представляется, и являются тем аспектом, в котором сконцентрирована значимость искусствоведческого текста для развития культуры коммуникации.

Наши наблюдения показывают, что наиболее актуальными для анализа искусствоведческого текста являются категории пресуппозиции, предупоминания, определенности/неопределенности, модальности, нарративности.

Пресуппозиция, по утверждению Л. К. Чикиной, – это «условия для истинности утверждения, удачности коммуникации, ее уместности» [7, с. 11]. Очевидно, что пресуппозиция в искусствоведческом тексте – это те аспекты речевой ситуации, которые обеспечивают внимание адресата к данному речевому произведению. Необходимым элементом пресуппозиции является и опыт общения адресата с произведениями живописи, который интерпретируется посредством текста. Этот опыт обеспечивается знакомством с произведением искусства, с репродукциями, с историческими сведениями и под. Так, например, данный ниже текст уместен в ситуации общения автора-специалиста по живописи и заинтересованного адресата, в той или иной степени подготовленного к восприятию не только текста, но и художественного произведения. Ср.:

Именно краски Севера наложили свою печать на цветовую палитру Васильева.

Белый цвет снегов, серое большей частью мглистое небо, багрянец морозного рассвета над дремучими непроходимыми лесами- для создания этих образов художнику нет нужды пускаться в какие – то живописные изыски, это навек запечатлелось в заповедной глубине самой русской души.

(А. Суворов. Лучшие работы Константина Васильева. М., Искусство., 1999. – 16 с.)

Предупоминание – категория, которая выражается во введении в текст некоторых пояснений к употребленным в нем языковым средствам. Именно данная категория, например, реализуется в предисловиях («предисловие введение – характерная черта научных, публицистических текстов, автор направляет внимание читателя на последующее изложение, заставляет его активно воспринимать текст» [7, с. 15].

Специфика предупоминания в искусствоведческих текстах связана с тем, что подобные речевые произведения выполняют особые функции. Искусствоведческий текст – необходимая составляющая эстетической коммуникации. Например, отсутствие данных текстов в музеях исключает из этой коммуникации значительное число интересующихся произведениями живописи: последние без текстового сопровождения, словесного истолкования часто понимаются лишь поверхностно. В то же время само истолкования произведения искусства требует обращения к сложным искусствоведческим терминам, «перевода» их на язык популярной коммуникации. Поэтому часто в зачинах искусствоведческих текстов используются определения искусствоведческих понятий: как логические, так и образные. Например:

Рисунок есть представление в чертах видимой природы. Тут уж нельзя сказать : хорошо нарисовано, дурно нарисовано. Тут или нарисован предмет или вовсе нет, потому что рисунок есть перспективное отражение предмета как в зеркале(Кукольник Н. В. Русская живописная школа // Картины русской живописи / Под ред. Н. В. Кукольника. СПб., 1846. с. 8; 10; 98).

Категория определенности неопределенности связана с динамикой текста. Неопределенность – характерный признак подтекста (произведений художественных, эссе и под.). Интересно, что в искусствоведческих текстах (текстах научно-популярного стиля) неопределенность проявляется достаточно отчетливо. Тексты искусствоведческого содержания часто оперируют понятиями, границы которых размыты. Категоричная, «определенная» оценка накладывает запрет на иные интерпретации произведения искусства, огрубляет текст, свидетельствует об отсутствии стремления автора повысить эффективность коммуникации. Ср.:

В то же время изображение реальной, подобной натуре сцены требовало, с одной стороны, умения организовать воспроизводимые предметы в какое-то действие на определенном формате картинной плоскости, с другой стороны, это действие изобразить (Н. Молева, Э. Билютин. Рису-

нок, живопись, композиция // Русская художественная школа первой половины 19 века. М.: Государственное Издательство Искусство, 1963. – 403 с.).

Как отмечает Л. К. Чикина, «объективная модальность свойственна всем видам текста, т. к. в любом тексте находят отражения связи его содержания с действительностью» [7, с. 19–20]. Субъективная же модальность «наиболее отчетливо проявляется в художественных, публицистических текстах, пронизывая все их части, чем ярче личность автора, тем степень модальности выше» [7, с. 20–21].

Обращение к искусствоведческим текстам показывает, что степень субъективной модальности в значительной степени зависит от особенностей творчества художника и степени его признания обществом. Оценка – необходимый компонент искусствоведческого текста. И автор, выражая ее, ориентируется на новизну творчества («новое имя»), степень таланта («выдающийся, гениальный»), степень и характер признания («альтернативное творчество»), место того или иного произведения в системе эстетических представлений общества об авторе, направлении и др. Ср.:

Пожалуй, самой знаменательной (картиной) в этом отношении предстает «Лесная готика». Хрупкая ажурная елочка словно парит в лунном свете, не касаясь земли, в окружении могучих древесных стволов (А Суворов, из статьи о художнике К. Васильеве).

По мнению Л. К. Чикиной, нарративность – «красная нить» – раскрывает тему текста, выступая тематическим стержнем» [7, с. 21].

Ключевые слова, ведущие «красную нить» в искусствоведческом тексте, следует разделить на две группы:

1) единицы, называющие главную идею произведения живописи, 2) единицы, выражающие главную идею текста. Так, в приведенном ниже тексте слова и фразы «уединенная душа», «ранимая», «чуждое, косное окружение» относятся к единицам первой группы. Во вторую группу входят иные единицы (см. выделение):

Главная идея этой замечательной картины – это тема уединенной души, тонкой и ранимой, которая парит в фантастических грезах, вынужденная жить в чуждом, косном окружении. Действительность, окружавшая художника, была именно такова, и «Лесную готику» можно рассматривать как романтический образ его внутреннего мира (А. Суворов).

Специалисты по речевой коммуникации (Л. К. Чикина и др.) считают, что данный признак по – разному проявляется в текстах разных типов: информативных (нехудожественных, деловых, научных и под.) и эмоционально-воздействующих (художественных).

Для текстов нехудожественных типичным является отсутствие экспрессивных средств языка, несвойственно повествование от первого лица, не употребляются обращения и восклицательные предложения, нет авторской оценочности. Художественные тексты объединены образностью. Художественные тексты с помощью образных языковых средств оказывают большое эстетическое и эмоциональное воздействие на читателя (слушателя).

На границе нехудожественных и художественных текстов по мнению Л. К. Чижиной, Т. М. Николаевой, Е. А. Падучевой, находятся общественно-публицистические тексты, в них наряду с публицистической, политической, отвлеченной лексикой используется эмоционально-окрашенная лексика [7]. Именно к последним следует, как нам представляется, отнести искусствоведческие тексты.

Кроме рассмотренных выше особенностей семантики искусствоведческого текста коммуникативно значимой является его композиционная завершенность (она отражает смысловую и структурную законченность-замкнутость текста). В искусствоведческом тексте можно выделить определенные структурно-смысловые компоненты: 1) описание произведения искусства, 2) оценка произведения искусства; 3) фрагменты биографии художника. Наш анализ позволяет также выделить такие компоненты, как «встреча с источником вдохновения», «объяснение творческой позиции» и некоторые другие.

Очевидно, что основные признаки искусствоведческого текста, значимые для развития коммуникативной культуры, определяются экстралингвистическими факторами, влияющими на процесс создания подобных речевых произведений. Так, основная задача данных текстов – обеспечить восприятие произведения искусства, вызвать интерес к нему. Автором является специалист (не только искусствовед, но и популяризатор искусства, просветитель). Одна из особенностей личности адресата – его эстетическая восприимчивость. Именно данные компоненты речевой ситуации функционирования искусствоведческих текстов влияют на его специфические характеристики (см. таблицу).

Основные признаки искусствоведческого текста

Композиция искусствоведческого текста	1) История создания произведения 2) Творческая позиция автора произведения («нарративность») 3) Описание произведения искусства («предупоминание») 4) Реальные события и люди, составляющие основу («пресуппозицию») художественных образов текста. 4) Чувства и ассоциации, вызванные данным произведением («определенность/неопределенность», «модальность»).
Типы текстов: 1) Повествование 2) Описание 3) Рассуждение	1) История создания картины, биография художника. 2) Детали картины, композиция картины: портрет, пейзаж, интерьер. 3) Творческая позиция художника, Собственное мнение автора текста.

Рассмотренные особенности искусствоведческого текста необходимо учитывать в процессе развития коммуникативной компетенции как школьников, так и студентов (прежде всего – филологов, искусствоведов, историков).

Библиографический список

1. **Лосев, А. Ф.** История античной эстетики. Ранний эллинизм [Текст] / А. Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1979. – 648 с.
2. **Хренов, Н. А.** Эстетика и теория искусства XX век [Текст] / Н. А. Хренов, А. С. Мигунов. – М.: Прогресс-Традиция, 2008. – 688 с.
3. **Булатова, А. П.** Искусствоведческий дискурс конца 90-х годов и тенденции его развития [Текст] / А.П.Булатова // Формула круга. Сб. статей к юбилею профессора О. Г. Ревзиной. – М., 1999. – С. 59–67.
4. **Чернецова, Е. М.** Словарь – справочник « Искусство» [Текст] / Е. М. Чернецова. – М.: Библиотека Ильи Резника, 2002. – 642 с.
5. **Фещенко, В. П.** Древнерусское искусство [Текст] / В. П. Фещенко, И. П. Ясенко. – М.: МГУ, 1998.
6. **Алексеева, И. С.** Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей [Текст] / И. С. Алексеева. – СПб: СОЮЗ, 2001.
7. **Чикина, Л. К.** Лингвистикатекста. Учебное пособие [Текст] / Л. К. Чикина.– Саранск: МГУ им. Н. П. Огарева, 1986. – С. 18–21.

УДК 371,1

О. А. Скрябина

**О ВЫБОРЕ НАПИСАНИЙ В АСПЕКТЕ
ВНУТРЕННЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

«Только бы вырвать из хаоса нужное слово!» – восклицал поэт Павел Антокольский, приоткрывая тайну творческого порыва – момент поиска, выбора нужного слова. «Муки слова», по сути, являются «муками мысли» – такова позиция исследователя механизмов речи проф. Н. И. Жинкина. Выдающийся психолог Л. С. Выготский определял рождение текста как «совершение мысли в слове». Сокровенные, ненаблюдаемые внутренние процессы движения мысли к слову и внутренние состояния (чувства, эмоции), сопровождающие их, нашли свое воплощение в строчках поэта. Найдя формулу – «вырвать из хаоса нужное слово», П. Антокольский в художественной форме проиллюстрировал мысль психолога С. Л. Рубинштейна о выборе как «внутреннем процессе самоопределения личности».

Согласно данным о ЕГЭ по русскому языку, выпускники испытывают большие затруднения при написании сочинений, это касается недостаточно развитых коммуникативных умений: формулировать мысль, находить для

её выражения грамматические формы, соблюдать лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные и др. нормы.

Состояние практической грамотности как умения оформлять текст в условиях «свободного письма», то есть при написании сочинений, изложений и диктантов (М. Т. Баранов, М. М. Разумовская), свидетельствует о несформированности у выпускников школы целого ряда познавательных, мыслительных (когнитивных) умений, обеспечивающих внутренние процессы успешного движения мысли к слову: умение прогнозировать выбор, превосхищать его, быть «предуготовленными» к выбору (проф. В. И. Селиванов), осуществлять сознательный выбор и контролировать его, сличая «образ результата» (проф. О. К. Тихомиров) с реальным воплощением в письменном тексте. Указанные умения формируются, как отмечают их специфику психологи и психолингвисты, на основе действия когнитивных механизмов (познавательных, мыслительных): целеполагания, планирования, превосхищения (антиципации), выбора и контроля. Видимо, следует признать, что в современных социально-культурных условиях потенциал письма как вида речевой деятельности не используется в полной мере для обучения в целях развития школьников.

В ходе комплексного анализа проблемы была определена когнитивно-коммуникативная природа письма как вида речевой деятельности и текстоформирующих (правописных) умений – функционально и структурно значимых её компонентов, что стало научной базой для выдвижения гипотезы о целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода в обучении школьников практической грамотности. **Текстоформирующие (правописные) умения** определяются нами как **когнитивно-коммуникативные: коммуникативные**, поскольку они ориентированы на успешность осуществления коммуникации и опираются на языковые средства, **когнитивные**, так как достижение коммуникативной цели происходит на основе действия внутренних психических процессов и механизмов речемышления, организующих движение к результату. Не отрицая значение таких универсальных механизмов мышления, как анализ и синтез, мы актуализируем проблему выбора в процессе письма как вида речевой деятельности.

Проблема выбора в текстоформирующей деятельности актуализируется в настоящее время: **во-первых**, в связи с тем, что наблюдается снижение уровня практической грамотности у выпускников средней школы, что побуждает к методическому поиску; **во-вторых**, ошибки в оформлении текста (орфографические и пунктуационные) свидетельствуют о несформированности умений осуществлять точный выбор написаний; **в-третьих**, согласно теории речевой деятельности, определяющим фактором в схеме развёртывания текста является выборочный этап, от которого зависит успешность создания письменного речевого произведения. Однако, будучи весьма актуальной, проблема выбора мало исследована в данном аспекте,

вследствие чего нуждается в теоретическом осмыслении для решения практических задач методики правописания.

Выбор и самоконтроль, как полагает проф. М. Р. Львов, детерминируют развитие такого мощного фактора, каким является языковое чутье, а от него зависит успех формирования компетенций школьника, а значит, успех достижения «функциональной грамотности» и её важного компонента, каким является практическая грамотность.

Достижения современной психологии позволяют реально усовершенствовать различные формы человеческой деятельности, в том числе и в области образования, для этого нужно опираться на знания о своеобразии психической деятельности личности, – вот почему так подробно исследуются нами психологические, внутренние аспекты текстовой деятельности, её механизмы. Широко известен успешный психологический эксперимент по обучению слепоглухих детей, которые окончили психологический факультет МГУ и стали научными сотрудниками. В ходе эксперимента было установлено, что «нужда в пище врожденна, а потребность (и способность) осуществлять **поиск, активно сообразуя действия** с условиями внешней среды, – нет. Это очень **сложная прижизненно формируемая деятельность**, в ней вся тайна психики вообще» [2, с. 34].

Данные выводы убеждают, что необходимо развивать у школьников потребность (и способность) осуществлять поиск, активно сообразуя действия с меняющимися условиями; доказывают, что такой сложный вид прижизненно формируемой деятельности, как текстовая, также обусловлен механизмами целеполагания, поиска и выбора.

Каким может видаться идеальный образ возможного обучения? Что же следует дать ребенку? «Ему нужно дать язык, как предмет общения, поиска, активной целенаправленной деятельности – и при умелом построении этих процессов, – пишет В. В. Давыдов, – все, что требуется от ребенка, будет им своевременно и полноценно освоено» [1, с. 30].

По сути указанным требованиям и отвечает текстовая деятельность, ведь ее цель – общение, а процесс создания связан с целеполаганием, поиском и выбором. На этом основании можно утверждать, что текстовая деятельность с учетом теории психического, единства сознания и деятельности, является когнитивно-коммуникативной деятельностью субъекта, вследствие чего она может стать для него источником саморазвития и самоактуализации. Главный методический вывод заключается в том, что нужно готовить учащихся к сознательному выбору написаний, для того чтобы школьники научились предугадывать выбор, прогнозировать его, осознавать как альтернативу, как целенаправленный поиск в ходе самой деятельности.

В нашем исследовании актуализируется когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности, поэтому возникает необходимость узнать о внутренних, психологических

механизмах, которые определяют саморегуляцию личности в момент создания и оформления письменного речевого произведения, для чего мы обратились к концепции известного психолога, доктора философских наук, профессора В. И. Селиванова – основоположника крупной научной школы, в которой исследуются проблемы волевой саморегуляции поведения человека.

В концепции проф. В. И. Селиванова личность рассматривается системно, как целостность, которая способна к сознательной активности благодаря сопряженному взаимодействию составляющих её структуру психологических блоков.

Психологическая структура личности – это «многоуровневая, иерархическая, развивающаяся система, в которой функционируют четыре основных взаимосвязанных блока: 1) мотивационная направленность, 2) ум, 3) эмоции и чувства, 4) воля. На уровне самосознания центром, объединяющим деятельность этих блоков, является «Я» личности» [3, с. 10].

В концепции актуализируется фактор воли и соотносится со всем сознанием человека как одной из форм отражения действительности. Функцией воли является сознательная саморегуляция активности человека в затрудненных условиях жизнедеятельности, поскольку воля – это «сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [3, с. 8].

Для методики обучения родному языку несомненную значимость имеет постулируемый проф. В. И. Селивановым тезис о воле «как сознании в действии»: «Личность является носителем разных психических свойств. Но ни память, ни мышление или чувство сами по себе еще не в состоянии вызвать сознательную активность человека, выраженную совокупностью действий, производящих те или иные целесообразные изменения во внешнем мире. Для этого необходима еще воля, которая является не чем иным, как сознанием в действии. Без воли все может оставаться на стадии благих пожеланий и переживаний» [3, с. 75].

Таким образом, постулат о воле «как сознании в действии» сопрягается с другим постулатом, определяющим речь «как язык в действии», поскольку оба имеют в виду личность и ее деятельность. Действительно, для глубокого анализа текстовой деятельности как когнитивно-коммуникативной с учетом взаимообусловленности речевых и когнитивных структур личности (В. Я. Шабес) и данных психологии коммуникации (В. Я. Горянина) о когерентности, о гармонии внутренних процессов (мыслей) и внутренних состояний (чувств, эмоций) с внешними поступками, поведением наряду с ними решающее значение имеет введение в концептуальный аппарат методического исследования фактора воли как «сознания в действии».

Позиция самого профессора В. И. Селиванова относительно проблемы выбора изложена в свете мотивационно-волевой активности личности. В ней постулируется следующее:

«При конфликте между мотивами выбор осуществляет все сознание человека, а не какая-то его сторона. Исход выбора зависит не только от силы мотивов, но и от сознательной мобилизации человеком волевых усилий, направленных на достижение именно этой, а не иной цели, нередко вопреки сильным в данной ситуации мотивам. В этом проявляется активность человека, его господство над обстоятельствами» [3, с. 180].

На основании концепции проф. В. И. Селиванова о соотношении выбора и волевой саморегуляции установлено:

1. Выбор, будучи когнитивным процессом, в то же время включает в себя и волевую саморегуляцию, поскольку личность должна регулировать свои действия, сознательно преодолевать трудности постановки цели, планирования и исполнения действий, что можно отнести и к текстовой деятельности, ибо идея, понятие, мысль «находят вещественное выражение в языке, в сказанном или написанном слове. Выраженная словом идея обретает все физиологические свойства внешнего раздражителя, вызывающего при восприятии его человеком сложную аналитико-синтетическую деятельность мозга и, как результат, двигательный акт во внешнем мире. Еще Сеченов утверждал, что устное или письменное слово физиологически является таким же раздражителем, как и осязаемые человеком свойства предметов природы [3, с. 86].

2. Выбор – это интегральное образование, имеющее не только когнитивный, но и волевой компонент, он обуславливает сознательное поведение личности в деятельности в направлении поставленных целей и в процессе преодоления препятствий: в области текстовой деятельности – это «сопротивление материала», муки слова как муки мысли, преодолевая названные трудности, школьник создает текст, активно выбирая грамматические и графические эталоны. Именно воля, которая «не стоит над личностью», является, как и сознание, атрибутом личности, тем реальным и необходимым психическим звеном в единой цепи детерминации, а выбор выступает ответственным и трудным внутренним актом, с помощью которого субъект совершает свободную от давления извне и сознательную регуляцию своей активности.

3. Выбор как сознательно-волевой акт (компонент) действия участвует в его проектировании, прогнозировании, основанном на осмыслении цели, способов выполнения и принципов выбора этих способов. «Сознание в действии» (В. И. Селиванов) более всего проявляется на стадии активного выбора, поскольку именно на ней происходит момент соотношения цели и условий решения задачи. В данном контексте специфическая функция воли заключается в регуляции деятельности: пуск в ход движений и действий, их усиление и ослабление, ускорение и замедление, временная задержка и возобновление, остановка и пр., ибо волевая деятельность включена в познавательные и эмоциональные процессы, «связанные с постанов-

кой цели, решением, выбором средств, планированием, исполнением и – на всех этапах – переживанием усилия при преодолении тех или иных трудностей» [3, с. 176].

4. Выбор – это важное «промежуточное звено» между постановкой цели и исполнением; это выбор средств достижения цели, определение путей ее реализации.

В объективной действительности заложены различные возможности для выполнения действия, а значит, и различные планы его исполнения, что подразумевает конфликтный выбор мотивов, когда личность напряженно осознает свои побуждения и самоопределяется: делать то и не делать другого. Варианты плана исполнения действия, «мысленного действия» (Б. М. Теплов), могут вступать в противоречие и в процессе борьбы предпочтение отдается тому, по которому мы действуем, – следовательно, выбор наблюдается и при планировании, хотя выбор далеко не обязательный его момент, поскольку есть задания, которые определяют не только цель, но и путь его выполнения. В планировании как в интеллектуальной деятельности все же многие исследователи, включая В. И. Селиванова, С. А. Архангельского, В. В. Чебышева, З. А. Решетова, Т. Н. Боркова, С. Г. Якобсона и др., отмечают волевые компоненты, поскольку: а) необходим волевой импульс для обдумывания плана; б) чтобы выбрать нужный план из нескольких вариантов, необходима решительность; в) план следует принимать неспешно, обдуманно, т. е. опираясь на выдержку; г) необходимо упорство для воплощения хорошего плана.

Исполнение плана и оценка полученного результата не являются механическими действиями, а подразумевают напряженную работу сознания, вследствие чего может происходить коррекция действия в соответствии с целью, здесь актуализируется самоконтроль.

Рассмотрение вопроса о соотношении выбора и волевой саморегуляции доказывает когнитивно-коммуникативный характер деятельности по созданию и оформлению текста – с одной стороны, а с другой – служит подтверждением целесообразности методической идеи, согласно которой развитие личности, её самообучение происходит в ходе самой деятельности.

Библиографический список

1. **Давыдов, В. В.** Многознание уму не научает [Текст] / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2005. – № 4.
2. **Ильенков, Э. В.** Диалектическая логика [Текст] / Э. В. Ильенков – М., 1974.
3. **Селиванов, В. И.** Избранные психологические произведения [Текст] / В. И. Селиванов – Рязань, – 1992.
4. **Скрябина, О. А.** Интенсивный практический курс русского языка: орфография. Пунктуация: учебное пособие [Текст] / О. А. Скрябина – М., 2006.
5. **Скрябина, О. А.** Письменная речь как основа когнитивно-коммуникативного развития школьников: монография [Текст] / О. А. Скрябина – Рязань, 2008.

6. **Скрябина, О. А.** Проблема выбора в процессе письма как вида речевой деятельности: монография [Текст] / О. А. Скрябина – Рязань, 2008.
7. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров – М., 2002.
8. **Федоренко, Л. П.** Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л. П. Федоренко – М., – 1984.
9. **Феофанов, М. П.** Усвоение учащимися письменной речи [Текст] / М. П. Феофанов – М., АПН РСФСР, 1962.
10. **Шабес, В. Я.** Событие и текст [Текст] / В. Я. Шабес – М., 1989.

УДК 378.14

Д. В. Макарова

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ

Педагогический дискурс мы рассматриваем как процесс речевого поведения, что предполагает осознанное использование языка в качестве инструмента общения, с помощью которого «субъекты речевого взаимодействия в определенной ситуации выражают значения и осуществляют свои речевые намерения» [1].

В области нашего внимания находится гедонистический аспект речевого взаимодействия учащегося и педагога в педагогическом дискурсе. При этом педагогический дискурс не является стихийным, а нуждается в целенаправленной специальной подготовке и организации. По форме он относится к институциональной группе (статусы участников строго разграничены: педагог – школьник), а по содержанию – к личностно-ориентированной (цель, методы и средства связаны с развитием личности ребенка в организованном процессе воспитания).

Следовательно, *при формировании функционально грамотной личности школьника, учителю в своем речевом поведении необходимо обращаться к следующим ценностям педагогического дискурса, которые, по мнению В. И. Карасика, объясняются его системообразующей целью:*

– жизнь есть благо, поэтому следует ценить жизнь, свою жизнь, жизнь ближних и дальних людей, жизнь живых существ;

– познание есть благо, поэтому следует учиться. Следствия: следует с почтением относиться к учителю, источнику знаний, к процессу учения и месту обучения;

– знания приходят с опытом и возрастом, поэтому следует с почтением относиться к старшим. Следствие: старшие должны наставлять младших, младшим следует учиться у старших;

– учение сопряжено с преодолением трудностей, поэтому следует проявлять упорство и настойчивость в учении. Следствия: следует поощрять и порицать нерадивых учеников, следует помогать ученикам;

учение сопряжено с ошибками, поэтому следует замечать и исправлять ошибки;

– знания могут быть глубокими и поверхностными, следует стремиться к получению глубоких знаний и проверять поверхностные знания;

– знания передаются постепенно, поэтому следует определять меру знания для ученика, избегать замедленности и поспешности обучения;

– знания закрепляются в повторении, упражнениях и на практике, поэтому следует многократно повторять то, что должно быть усвоено;

– учитель должен быть образцом для ученика [1].

В данном списке ценностей (при всей его рациональной значимости) не обозначена, по нашему мнению, важная сторона цепи «обучающий – обучаемый» – гедонистическая. Тогда как единство рации и эмоцио – это не цель, не итог, не результат, а, по мнению С. Л. Рубинштейна, – непрерывное становление, имеющее непрерывный, циклический, спиральный, противоречивый характер. Поэтому, *на наш взгляд*

– только осознание гармонии мира и мира в собственной душе, а следовательно, умиротворение и радость позволят оценить, что «жизнь есть благо...»;

– познание становится благом тогда, когда источник знаний вызывает по меньшей мере интерес, который актуализирует необходимость двигаться дальше по пути познания, т. е. импульсы служат для становления мотивационной базы;

– преемственность как институциональная категория приобретает ценность тогда, когда накопленный передаваемый опыт обучающего не отягощает эмоционально (тяжесть багажа знаний как тяжесть прожитых лет), а, напротив, способствует формированию устойчивого эмоционально-интеллектуального ощущения полноценности обучаемого;

– именно в не порицании, но в понимании и эмоциональной помощи даже нерадивым ученикам видится залог успеха восприятия передаваемого опыта, ибо, как известно, нет такой истины, которую нельзя было бы объяснить, что опять-таки предполагает, на наш взгляд, первичность положительной чувственной установки, с которой обучающий «объясняет», т. е. делает что-либо «ЯСНЫМ» для понимания;

– «замечать и исправлять ошибки» обучаемых, думается, возможно при наличии эмоциональной корректности самого обучающего (который также не застрахован от ошибок, но коммуникативное лидерство которого иногда

служит как бы извиняющим моментом в эмоционально-интеллектуальном проявлении ведущего);

– «стремление» и «получение» в вышеназванном контексте видятся категориями, довольно далекими друг от друга, поскольку ведущий способен эмоционально обеспечить стремление ведомых к свету знаний. Ведомый же, в силу своих психофизиологических особенностей, способен получить столько, сколько **он** способен получить (вопрос поверхности и глубины). Хотя при обоюдном стремлении, в условиях эмоционального комфорта и равновесия в пределах учебного поля «получение» действительно становится благом, причем и полным и глубоким;

– «поспешность и замедленность» обучения, которых следует избегать, есть не что иное, как те негативные факторы, которые приводят к нежелательным последствиям в эмоциональной сфере ученика – педагогического дискурса, а именно: слишком быстрый темп подачи информации может привести в общей сложности к невротизации, заключающейся в неуверенности в себе, своей способности усваивать информацию; замедленный темп преподнесения материала провоцирует скуку, торможение мыслительной активности школьника, изменяет уровень способности умственного реагирования и т. д. Поэтому выработка золотой середины темпа передачи знаний – еще один путь к эмоционально-интеллектуальной стабильности ребенка;

– «множественно повторять то, что должно быть усвоено», по нашему мнению, остается при недостатке эмоциональной окрашенности того, что должно быть усвоено. Ассоциативные связи, образы, экспрессия и т. д. – вот далеко неполный перечень средств эмоциональности, которые может использовать учитель для того, чтобы ученик не просто овладел знаниями, а сделал их «своими». В таком случае, во-первых, исключается безразличие к приобретенному, а, во-вторых, сводится к минимуму необходимость механистического повторения информации, предназначенной для заучивания.

В этой связи остановимся подробнее на рассмотрении коммуникативных стратегий педагогического дискурса, актуализирующих достижение целей общения, где, вслед за О. В. Коротеевой, под коммуникативной стратегией мы понимаем творческую поэтапную реализацию коммуникативного плана построения речевого поведения коммуникантов для решения общих языковых (неязыковых) задач общения в речевом событии.

Обычно выделяют следующие коммуникативные стратегии: объясняющую, оценивающую, содействующую, организующую, контролирующую. Рассмотрим сущность каждой.

Из названных стратегий **объясняющая коммуникативная стратегия** выполняет функцию сообщения знаний. Эта интенция реализуется во множестве жанров педагогического общения, имеющих главной целью – передачу знаний.

Например, в жанре объяснительной речи учителя маркерами объясняющей стратегии педагогического дискурса могут выступать слова, с одной стороны, отражающие мыслительно-речевой процесс, с другой, сигнализирующие о совместности действий в процессе передачи информации: «обоснуем», «представим», «вспомним», «убедимся», «отметим», «заметим», «сравним», «найдем», «укажем», «разберемся» и т. д.

Именно в объясняющей стратегии дискурса наиболее демонстративен эмоционально-интеллектуальный аспект речевого поведения учителя, призванного обеспечить свою объяснительную речь вербальными и невербальными средствами, стимулирующими у учеников соответствующие состояния (интерес, удивление, сомнение, догадку, чувство уверенности). Приведем некоторые примеры.

Правописание О, Е, Ё после шипящих.

«... Ё под ударением пишется в суффиксе -ёр (стажёр, дирижёр), а также в существительных, образованных от глагола. Вот, например, два слова ш-пот и ш-рох.

Как вы их напишите? Вроде бы под ударением ясно слышится О, – значит, надо писать в обоих словах О. Но не тут то было (в словаре – вышло не так, как хотелось, предполагалось)...».

В данном фрагменте объяснения частица *вроде бы* маркирует сомнение предварительного вывода о написании О в отглагольных существительных. Фразеологизм *не тут то было* – усиливает это чувство сомнения учеников, стимулируя к поиску правильного решения интеллектуальной задачи.

Оценивающая стратегия педагогического дискурса реализуется в праве учителя давать оценку событиям, обстоятельствам, связанным с учебной деятельностью и достижениями ученика.

Данная стратегия может быть представлена оценочной информацией – оценкой автором предмета речи хода учебно-научного общения. Она выражается с помощью следующих средств: 1) эмоционально-оценочной лексикой: «...Антон у нас, *чародей*. Изменяет значения слов – *кон, конь, мол, моль*... А как ему это удастся?»; 2) восклицательными предложениями: «*Ох, как трудно нам дается тишина в классе!*»; 3) фразеологическими единицами: «Работаете *спустя рукава*, друзья, неинтересно...»; 4) образными сравнениями: «Вы, ребята, *точно первопроходцы*, поэтому будьте внимательны к тому, что происходит, что я говорю...»; б) метатекстовыми элементами, содержащими прямые оценки предмета речи, коммуникативной ситуации, хода дискурса: «правильно» – «неправильно», «хорошо» – «плохо», «важно» – «неважно» и др.

Контролирующая стратегия может быть актуализирована во внешних контрольно-оценочных речевых актах учителя, которые можно представить как

– *констатирующие*, с помощью которых учитель устанавливает факт выполнения учениками какого-либо задания: «Ребята, я попросила вас принести карточки с приставками... Будем работать... Покажите, все принесли?.. Хорошо»;

– *проверяющие*, с помощью которых учитель выясняет, как овладели учащиеся учебным знанием. В этом случае контрольно-оценочный акт состоит из трех процессов: контрольного, оценочного и корректирующего: «...Мы вчера говорили с вами о восклицательном знаке в конце предложения... Так, когда он ставится? ...Так, так, верно, верно. Внимательней к этим предложениям, во многих есть восклицание»;

– *диагностические контрольно-оценочные акты*, с помощью которых учитель устанавливает уровень развития у учащихся психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), учебных умений: «Вы помните, ребята, наш знак переноса?.. Да, любит он вставлять палки в колеса...».

Содействующая стратегия направлена на создание оптимальных условий для формирования личности человека. Она выражается в виде положительного отношения к адресату как центральной категории во всем учебно-педагогическом взаимодействии. Ободрение проявляется в общении с ребенком, когда нужно поддержать его решимость, закрепить какие-то положительные усилия: «Ну, ну! Смелее! Молодец! Не бойся!»

Организирующая стратегия дискурса заключается в совместных действиях участников общения: этикетные ходы педагогического дискурса (приветствие, обращение, знаки внимания); трафаретные формулы, используемые при возникновении и разрешении конфликта; этикетные высказывания в ходе учебно-педагогического общения.

Приведем пример проявления взаимодействия оценивающей, содействующей и организующей стратегий педагогического дискурса учебного предмета.

«... Но для этого *мы с вами* должны сделать вывод... Итак, с какой орфограммой *мы* познакомились?... А правильно как сказать?... *Хорошо... Давайте* попробуем сформулировать... Что же такое орфограмма?..

Так, *очень хорошо*... И еще такое правило... Как оно будет звучать?..

Молодцы... Открываем дневники... *Вы сегодня столько много успели сделать, столько выучили! Записываем* домашнее задание... *Большое спасибо за урок, я думаю, мы все уроком довольны*».

Речевые средства, маркирующие стратегии педагогического дискурса, многообразны. Здесь, на наш взгляд, наблюдается взаимопроникновение организующей и содействующей стратегий дискурса, поскольку совместность продвижения к выявлению сути лингвистического явления учителем, обозначенная речевыми формулами «мы с вами», «мы познакомились», «давайте попробуем», «открываем дневники», «записываем...», может быть

рассмотрена как демонстрация и организующей стратегии, и как способ поддержки учеников (содействующая стратегия), положительной установки учителя: «Мы вместе!»

Оценивающая стратегия дискурса в данном фрагменте не менее четко раскрывает стремление педагога эмоционально стимулировать интеллектуальную деятельность учеников. Это выражается в таких словесных оценках, как «хорошо», «очень хорошо», «молодцы». Чувство удовлетворения от насыщенности учебно-научного общения маркируется учителем восклицательной конструкцией «...столько много успели сделать, столько выучить!» Этикетная формула «большое спасибо за урок» и подведение итога – «...мы все уроком довольны» вызывают в учениках чувство уверенности в своих силах и, думается, не меньшее чувство благодарности учителю за умение создать комфортную эмоциональную обстановку на уроке.

Таким образом, реализуя стратегии педагогического дискурса в речевом поведении, педагог инициирует, организует, координирует и контролирует речевое взаимодействие, а также в процессе него информирует, интерпретирует, оказывает поддержку и оценивает действия и поступки воспитанников, то есть управляет не только учебно-познавательной деятельностью, но и обеспечивает эмоционально-психологические и нравственные «координаты» общения [2].

Библиографический список

1. **Карасик, В. И.** Характеристики педагогического дискурса [Текст] / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 1999.
2. **Коротеева, О. В.** Дефиниция в педагогическом дискурсе [Текст] / О. В. Коротеева – Волгоград: ВГПУ, 1999.
3. **Михальская, А. К.** Практическая риторика и теоретические ее основания [Текст] / А. К. Михальская – М.: Просвещение, 1993.
4. **Рыданова, И. И.** Основы педагогики общения [Текст] / И. И. Рыданова – Минск: Беларуская навука, 1998.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Редакция «Сибирского педагогического журнала» по многочисленным просьбам читателей продолжает публикацию статей доктора педагогических наук, профессора Шурковой Надежды Егоровны по Нежной педагогике – методологическим основанием которой является гуманистическое отношение к Человеку как к наивысшей ценности жизни.

Редакция благодарит уважаемую Н. Е. Шуркову за сотрудничество, взаимодействие, отклик, поддержку.

УДК 371.0

Н. Е. Шуркова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПЕДАГОГИКИ НЕЖНОСТИ*

*Вывеска дураков – гордость,
Людей посредственного ума – подлость,
А человека истинных достоинств –
возвышенность чувств, прикрытая скромностью.*

(А. Суворов)¹

Бесполезно призывать к нежности педагога, детей, родителей, пока мы не найдем психологического механизма, обеспечивающего проявление нежности как формы активности, направленной в адрес любого объекта, в том числе такого, как человек.

Нежность как форма прикосновения всегда плодотворна, потому что базируется на природой данных психологических сооружениях, определяющих неотвратимость соответствующего результата. Их называют психологическими механизмами. Зарождение ее следует за рождением самой жизни первоначально в качестве защитного механизма. Ребенок рождается с неким потенциалом любви, который может быть раскрыт в течение всей жизни. Этот потенциал закладывается в тот момент, когда мать выделяет в своем субъективном мире место для своего будущего ребенка. Как творец новой жизни она испытывает любовь и нежность, чувство жалости и сострадания к маленькому, еще не рожденному существу.

Весь период беременности сопровождает будущую маму чувство неразрывной связи и близости с ребенком. Между матерью и ребенком рож-

* Продолжение. Начало в №№ 8–2007, 14–2007, 1–2008.

дается непосредственное ощущение близости, первый опыт соучастия в жизни малыша.

Пренатальная психология свидетельствует о том, что между будущим ребенком и матерью существует коммуникативная связь. Ребенок удивительно отзывчив на эмоциональные проявления матери, ее улыбку и доброжелательность, любящее отношение к маленькому существу самой мамы и окружающих близких, ласковые интонации, обг рашенные к нему. Каждая положительная волна материнских чувств и эмоций выводит младенца из обычного состояния инертности, вызывая у него ответные реакции. Меняется и поведение ребенка в ответ на проявляемые чувства матери, на ее голос, ласковые слова, поглаживание по животу. Уже в этот период малыш способен связывать свое поведение с ними, испытывая чувство удовольствия. Пренатальная психология располагает данными, что шестимесячный эмбрион способен «мимикрировать» на заботливое и нежное отношение матери, воспроизводя материнские эмоции. Ребенок глубоко и интимно слит в своих ощущениях с телесностью матери. Именно на положительно-чувственной основе формируется глубокая связь матери и ребенка. И чем разнообразнее проявления нежности в этот период, чем большей экспрессивностью будут окрашены эти отношения, тем больше этих нежных стимулов будет узнавать ребенок после рождения.

Палитра нежных материнских чувств приобретает более яркие оттенки после рождения ребенка, особенно в младенчестве и раннем возрасте. Именно в этот период жизни нежное отношение матери к ребенку является наиболее сензитивным для формирования базовых основ личности, его отношения к окружающим людям и миру в целом. Именно в этот период между матерью и ребенком возникает прочная и тесная привязанность, которая порождает у малыша доверие к миру. Привязанность определяется как система эмоционального взаимодействия между матерью и ребенком, которая развивается наиболее интенсивно в первые два-три года жизни и служит базовой основой полноценного развития и формирования личности. По современным данным, развитие привязанности начинается с момента рождения, когда каналы эмоционального обмена, представляющие собой сенсорные системы, – тактильный, обонятельный, вкусовой, слуховой, зрительный – у ребенка и матери настроены друг на друга.

К моменту рождения ребенка прочно укореняется узнавание друг друга, что значительно облегчает связи между ребенком и матерью. Входя в мир, ребенок начинает интуитивно воспроизводить во взаимоотношениях с матерью ее эмоциональные реакции: улыбаться, радоваться материнским прикосновениям, воспроизводит ласковые интонации ее голоса и нежное воркование матери. Мать, ласково общаясь с ребенком, старается вызывать у него положительные эмоциональные реакции: улыбку, смех, позитивную вокализацию звуков, фиксацию взгляда на ее лице, стараясь максимально

продлить эти светлые промежутки, необходимые для успешного развития малыша. И он «отвечает» ей тем же, только его проявления нежности весьма своеобразно выражаются в «комплексе оживления» или «эмоционально-положительном комплексе» (Н. М. Щелованов), когда трехмесячный малыш радостно улыбается, сопровождая свои положительные эмоции двигательной активностью. Ребенок запоминает ключевые эмоциональные взаимоотношения с матерью, причем не только действия матери, но и сопровождающие их звуки, предметы, запахи. Малыш, имеющий опыт таких нежных взаимодействий, привыкает к материнской поддержке и рассчитывает на нее в неприятных или опасных ситуациях. Нередко «опытный» малыш предвосхищает и инициирует теперь уже сам приятные, доставляющие удовольствие и ему, и маме моменты взаимодействия

В эмоциональном обмене в первые недели и месяцы жизни между ребенком и матерью наиболее важное место занимает тактильный контакт – это основа эмоционального опыта. Именно нежные прикосновения матери к ребенку, прижимание к груди гасят чувство беспокойства младенца, создавая у него ощущение опоры за счет теплоты тела матери и ее прикосновений. Именно тактильный контакт нейтрализует чувство тревоги малыша, успокаивает его и обладает наибольшим терапевтическим эффектом из всех видов контактов между ребенком и матерью. На протяжении первых нескольких лет жизни тактильный контакт с матерью остается наиболее эффективным «успокоительным» или тонизирующим средством для ребенка.

Уже в семимесячном возрасте малыш овладевает всеми тактильными контактами, которым «научила» его мама или близкие взрослые: целованием, обниманием, поглаживанием. Эти тактильные проявления малыша сочетаются с контактом глаз и радостной вокализацией звуков. Малыш как бы ведет диалог со взрослым, обмениваясь ласками и на своем детском языке говорит о том, как он любит взрослого. Так в эмоционально-ценностной сфере отношении малыша и мамы рождается любовь и нежность. Нежность – это форма проявления любви, которую ребенок воспринимает и учится ее проявлениям от матери и окружающих близких людей.

В обыденной жизни, освоив эти способы, ребенок использует их как «уловки», постоянно требуя к себе внимания и подтверждения родительской любви в таких житейско-обыденных ситуациях. Проиллюстрируем это примером: «Мамочка, прочитай мне, пожалуйста, сказку, ту самую, которую я больше всего люблю», – просит малыш маму. И никакие мамины упреки и уговоры о том, что эта сказка уже хорошо ему известна и он знает ее наизусть, не помогают. В чем причина такого таинственного явления? Почему малыш просит постоянно прочитать одну и ту же сказку? Удивительную разгадку этому дает Джанни Родари в своей книге «Грамматика фантазии». Он говорит о том, что сказка – это то средство, при помощи которого малыш может удержать около себя маму. В такие моменты духовного единения он чувс-

твует себя комфортно и защищенно, малыш наслаждается теплом материнского тела, может рассматривать, какое красивое мамино лицо, как шевелятся ее губы, как блестят мамины глаза, он может прикоснуться и погладить мамины волосы. И чем дольше длится сказка, тем больше он пребывает в состоянии неги. В этом маленьком акте взаимодействия проявляются нежные чувства любви. И пока длится сказка, незримые волны любви и нежности окутывают маму и малыша, укрепляя эмоциональные контакты, которые будут связывать мать и ребенка всю жизнь. Будучи явлением предметно-сенсорного порядка, нежность со временем качественно меняется, наполняясь духовным содержанием.

Ребенок не начинает любить первым, он отражает нашу любовь. Процесс воспроизводства нежности и материнского отношения к ребенку идет в ролевых играх у девочки в «дочки-матери». В таких играх «в семью» происходит конкретизация, воспроизведение и развитие не только компонентов материнской сферы (кормление, укачивание, принятие на себя определенных обязанностей мамы), но и воспроизводится палитра нежных чувств, воспринятых в детстве девочкой от матери: жалости и сочувствия, ласки и нежности. Важно отметить, что в игре с куклой достигается высокий уровень запоминания и событий, и эмоциональных проявлений, и переживаний роли будущей матери, идентификация себя с ней, где моделируемая игровая ситуация дает возможность отработки не только мотивационных основ, но и повторения действий матери.

А далее это подкрепляется в нянчанье, где девочка уже реально воспроизводит опыт взаимодействия с младенцем в детском возрасте, начиная с четырех-пяти лет. Наиболее сензитивным периодом является возраст от шести до десяти лет. Именно в нянчанье появляется реальная возможность усмотреть во взаимоотношениях с младенцем источник богатства впечатлений и удовольствия, искренний эмоциональный отклик нежных чувств.

Ребенок исключительно чувствителен к тому, какие чувства передает ему мать. Первые впечатления о мире он получает через эмоции – чувственное восприятие. Поэтому «качество» эмоциональных связей с близкими взрослыми является фактором, определяющим его личностное и духовное развитие.

Но что происходит с ребенком, от которого отказалась или бросила мать, который волею судьбы оказался в доме ребенка или в детском доме? При чем оба этих учреждения для постоянного содержания маленьких детей, оказавшихся без семьи, представляют собой средоточие патогенных условий и факторов. Важнейшим из этих факторов является отсутствие или нарушение у ребенка глубокой и надежной эмоциональной связи с близким взрослым, чаще всего с матерью. Речь идет о материнской депривации, когда возникает хроническая эмоциональная недостаточность из-за невозможности полноценного эмоционального контакта с близким взрослым, которая обобщает в себе

целый ряд негативных для ребенка явлений. Причем не так уж важно, отказной это ребенок, которого сразу после рождения оставила мать, или ребенок с ранним опытом жизни в неблагополучной семье, где нередко он подвергался плохому обращению, состояние которого отягощено переживанием разлук даже с такой «неблагополучной семьей».

Утрачивая связь с матерью, малыш теряет определенность окружающего его мира, он лишается понимания его устройства. Разлука с матерью и замена ее другой «тетей», ухаживающей за ним, вызывают у малыша состояние страха и сильные депрессивные реакции, когда ребенок много и безутешно плачет. Возможны и нарушения сна, питания, потеря веса, повышенная уязвимость к различного рода вредностям среды. В результате – полная утрата интереса к окружающему и чувство «никому ненужности».

Специфические условия жизни в «закрытом» учреждении, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, его эмоциональную сферу, которая является важнейшим компонентом поведения ребенка, его деятельности, его отношения к окружающему миру, окружающим людям и самому себе. Пребывание ребенка в детском доме, лишение материнской нежности и любви формирует у него своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома. От семейного ребенка его отличают вялость и безразличие, пониженный фон настроения, безучастное отношение ко всему тому, что окружает малыша. Бедная гамма эмоций и однообразие и стереотипность их проявлений, экспрессивности их выражения в общении со взрослым. Да это и понятно, ведь всю полноту этих эмоций он должен был получить от матери и воспроизводить их во взаимоотношениях с ней. В результате – состояние тоски и безысходности в глазах ребенка, повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству.

В первые годы жизни ребенок, обделенный семьей, отличается от своего сверстника несвойственной детству пассивностью и равнодушием, отсутствием импульсивности в познании окружающего мира, радости общения с близким взрослым. Исследования показывают, что даже хорошие условия содержания детей в подобного рода учреждениях задают ребенку пассивную тенденцию в его поведении, и все то, что было от природы заложено в ребенке, в первые годы детства остается неразвитым в структуре личности. Это проявляется не только в детстве, но и накладывает отпечаток на всю последующую жизнь ребенка. Сиротство, как фактор, разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей ребенка социальной средой, с миром взрослых и сверстников.

Недостаток положительных эмоций, ласки, любви и нежности, которые получает ребенок от матери, приводит к тому, что он не усваивает эмоционально-положительный комплекс реакций, передаваемых ребенку только матерью. В результате этого дети нередко не понимают эмоционального состояния другого человека. Неумение понять поведение другого нередко

вызывает отрицательные эмоции по отношению к сверстникам и отражается на взаимоотношениях с ними, что приводит к частым конфликтам и ссорам. Поведение детдомовского ребенка может характеризоваться чрезмерной импульсивностью, резкими эмоциональными перепадами настроения. Такие дети отличаются повышенной чувствительностью к различным внешним воздействиям, непредсказуемостью эмоциональных реакций на них: в случае неуспеха реагируют бурно, злятся, обижаются, плачут, пускают в ход кулаки, переносят свою неудовлетворенность и злость на окружение – детей, взрослых, предметы. Аффекты гнева, обиды возникают легко и повторяются часто в форме упрямства, негативизма, замкнутости, заторможенности. Все эти проявления возникают как следствие отсутствия проявления любви и нежности.

Условия жизни и воспитания детей в детском доме искажают общение взрослого с ребенком. Несмотря на то, что в детском доме ребенка постоянно окружает множество взрослых, ухаживающих за ребенком и удовлетворяющих его насущные потребности, у него не формируется чувства привязанности к ним так, как это происходит с матерью или кем-то из значимых для ребенка взрослых. Это происходит вследствие того, что взрослые часто сменяют друг друга, их поведенческие программы, требования, отношение к ребенку редко совпадают. Вследствие чего происходит снижение интенсивности доверительности связей ребенка со взрослым, он все реже и меньше доверяет ему. В итоге это приводит к эмоциональной отстраненности от взрослых, «уплощенным» эмоциональным фоном общения: взрослый не так заинтересованно воспринимает все новое и интересное, что осваивает ребенок и чему он научается; не так живо радуется и огорчается его радостям и неудачам, не так стремится к поддержке его инициативы. Это происходит потому, что мать принимает ребенка безусловно, независимо от того красивый он или некрасивый, умный или глупый, с врожденными дефектами или без них. Мать радуется любым проявлениям ребенка, даже если их можно отнести к «безобразным».

Пример. В автобусе одна молодая мама с восторгом рассказывает другой о том, что ее восьмимесячный малыш, проснувшись раньше мамы справил свои естественные потребности в кроватке и, желая разбудить маму, измазал ей все лицо своими естественными отправлениями.

Понятно, что в детском доме этот факт не вызвал бы восторга ни у одной воспитательницы, потому что все, что прекрасно для матери в своем ребенке, нередко является безобразным в «чужом» малыше. «Заменяющая мама» не часто отмечает успехи и достижения ребенка, и даже ярко выраженные из них содержат в себе обедненное оценочное воздействие, без экспрессивной эмоциональной окраски. Она редко оценивает результаты достижений ребенка в предметной сфере – самообслуживании, изобразительной деятельности, конструировании, дежурстве: «Молодец», «Хорошо», – в лучшем случае может

услышать ребенок. Нередко среди оценок взрослого преобладают отрицательные, которые в свою очередь смещены в сферу дисциплинарных моментов.

Общение с «замещающей мамой» ограничено по эмоциональной наполненности и сконцентрировано на отрицательном полюсе оценивания. В обыденной жизни чаще всего оно смещено из сферы практической активности ребенка в дисциплинарную. Это связано со специфическими условиями жизни ребенка в закрытом учреждении, где вся жизнь детей регламентирована определенным режимом дня, поэтому и регламентация поведения ребенка всегда более жесткая, чем в семье или любом другом образовательном учреждении.

Несмотря ни на что, у детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдается обостренная потребность во внимании и доброжелательном отношении взрослого, в человеческом тепле, ласке и нежности, положительных эмоциональных контактах. Если этого не происходит, то ребенок лишается важного для него психического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, глубокой привязанности к людям.

Дефицит общения со взрослым нередко приводит к появлению компенсаторных форм поведения, которые развиваются чаще всего у детей дошкольного возраста вследствие эмоциональной депривации. Компенсаторные формы поведения определяются как такие формы поведения, которые замещают в той или иной степени недостаток эмоциональных стимулов. Все эти формы по-разному проявляются в поведении детей, но объединяет их одно и тоже обстоятельство – недостаток эмоциональных связей со взрослым, недостаток тактильных и визуальных контактов, проявления любви, ласки и понимания. Все компенсаторные формы поведения имеют свои условные названия и характерологические черты своего проявления. Ребенок с «избегающим» типом поведения нередко сторонится общения со взрослым и сверстниками, у него не сформированы даже наиболее простые способы тактильного и визуального контакта. Поведение такого ребенка нередко напоминает «загнанного в угол волчонка», у которого наблюдается избыток оборонительных реакций по типу ухода или избегания, нередко проявляется вербальная и невербальная агрессия – он может обзывать, плевать, бросаться кубиками. Часто такой ребенок в группе напоминает изгоя. Отстраненный от деятельности, он всегда держится напряженно по отношению ко взрослому, предпринимающего попытку приобщить его к общей групповой деятельности. Чаще всего такой тип поведения наблюдается у отказных детей с осложненным опытом депривации. И даже с хорошо знакомым взрослым, который заботится о ребенке и удовлетворяет его потребности, формы проявления привязанности являются крайне редкими.

Самый распространенный тип компенсаторного поведения – это «цепляющийся» ребенок. У таких детей наблюдаются устойчивые формы привязан-

ности через тактильные контакты (пристраивание, прижимание, обнимание взрослого, прикрепление к нему). Такой ребенок без внутренних препятствий вступает в контакт с «чужими» людьми, легко называет их «мамой» и пытается обеспечить тактильную близость со взрослым: забирается на колени, обнимает, прижимается, берет за руку. Такую форму общения психологи называют ситуативно-личностной. То есть общение со взрослым происходит не по поводу совместной деятельности, а по поводу тактильного контакта со взрослым. Такой характер общения примитивен и ребенок может часами находиться рядом со взрослым, упорно стремится сохранить этот контакт. Ребенок с таким типом поведения чрезвычайно зависим от взрослого и в его отсутствие напоминает «слепого», нуждающегося в поводыре.

Дети с «недифференцированными привязанностями» отличаются глубокой задержкой эмоционального развития. У такой категории детей не наблюдается привязанности ни ко взрослому, ни к сверстникам. Поведение такого ребенка напоминает челнок, снующий из одного угла комнаты в другой.

Дети с двойственным типом поведения имеют гораздо более сложные формы организации поведения, чем предыдущие. У ребенка с подобным типом поведения наблюдается глубокая привязанность к близкому, «своему» взрослому, при которой нормальная привязанность ко взрослому сочетается с приступами ревности и агрессивных проявлений в адрес взрослого в случае, если он занимается с другим ребенком. Здесь постоянно идет борьба противоположных чувств – любви и ненависти. Такой ребенок на почве ревностного отношения может проявлять агрессию не только по отношению ко взрослому, но и к сверстнику, который является его конкурентом в общении. Поэтому дети с таким типом поведения часто конфликтуют, дерутся, ссорятся со сверстниками. Таким своеобразным проявлением ребенок пытается воздействовать на «своего» взрослого, стимулируя его пристальное внимание к себе.

Таким образом, обстоятельства, связанные с отказом матери от ребенка после рождения, неблагоприятная ситуация в семье в период раннего детства, жизнь в государственном учреждении в условиях дефицита индивидуального внимания, неудовлетворение потребности ребенка в ласке, любви, нежности и понимании, избыток педагогических воздействий формируют из воспитанника детского дома личность, которой свойственен определенный, присущий именно выпускникам этих учреждений, набор психических качеств: отчуждение, неприятие себя (аутонегативизм), неразвитые индивидуальность, социальный интеллект, инфантилизм, которые проявляются в дальнейшем в аномалиях поведения. Совокупность перечисленных качеств и представляет собой социопатический характер выпускника детского дома. Отсутствие нежности может навсегда деформировать личность, устранить или скорректировать которую впоследствии практически невозможно.

Теперь мы знаем, что *механизмом, обуславливающим нежное прикосновение, является атрибутивное представление объекта отношения, сложившееся в сознании субъекта. Субъект, зная свойства объекта и проецируя влияние своего воздействия на объект с таким свойством (хрупкий, ломкий, тонкий, слабый, боязливый, пугливый, самолюбивый), регулирует характер своего воздействия, адекватно такому образу выстраивая собственные действия.*

Образ человека как обладателя тонкой и ранимой души, который формируется в сознании ребенка в процессе воспитания, определяет установку нежного прикосновения к любому человеку. Если нет такого представления о феномене человека, нет базы для формирования самых разных форм нежного проявления.

А образ нежности в сознании – установка, определяющая в ситуации будущего действия субъекта характер этих действий. Установочный механизм руководит человеком, как только человек обнаруживает «жизнь» и «человека» в объекте своего воздействия. Посмотрим на руки старшеклассниц, работающих на уроке с объектом «морской ёж»: осторожные нежные движения, контролируемые действия, тихое касание природного чуда.

Неплодотворно укорять детей в грубости, так как они не способны поменять грубые формы на мягкие, пока в их сознании отсутствует образ ранимой души, которая есть у каждого человека.

Там, где нет Человека, неоткуда взяться нежности

Помня о подражании, свойственном детям, о зеркальном отражении, свойственном партнерскому общению, о том, что социальный опыт обретает ребенок из окружающей социальной среды, педагог вынужден примириться с разухабистой грубостью детей – пока сам не откажется от собственной жесткости.

– *Почему ты говоришь «башка» вместо «голова» и «зенки» вместо «глаза»? – спросили мы подростка.*

– *Все так говорят.*

– *А почему все так говорят?*

– *Чтобы быть «крутым»... – таков ответ сегодняшнего милого и славного школьника, строящего свое поведение согласно образу человека, сложившемуся в его сознании.*

Истоком нежности как проявляемого отношения является именно этот представленческий образ, родившийся в процессе проживания жизни и взаимодействия с людьми, а также сложившийся через восприятие художественного образа, представляемого нам искусством.

И. Сушков [2] называет такой образ, моделированный педагогами, третьей реальностью взаимоотношений между людьми, имеющей большую силу влияния на поведение человека.

Подчеркнем: она создается педагогом в контексте воспитательного процесса.

Эта реальность складывается через восприятие голоса человека (мягкий, жесткий, мелодичный, квакающий, резкий, вульгарный, чистый, звонкий, глубокий и т. д.), пластики (неуклюжий, вялый, суетливый, медлительный, спокойный, взрывной, уверенный и т. д.), мимики (гордый, равнодушный, злой, агрессивный, добрый, открытый, веселый, печальный и т. д.), внешнего обрамления (одежда, манеры, предметное обставление и т. п.), и, наконец, через восприятие поведения как системы поступков человека и качества его предметной деятельности.

Представление о картине проживаемых событий душой другого человека, воздействие на которого мы производим, регулирует характер воздействия на этого другого человека. Короче: мое знание о том, что происходит с человеком или что произойдет с ним при воздействии на него – «Каково ему, когда с ним так обращаются?» – становится двигателем поиска определенной формы воздействия. И желание быть нежным порождается именно данным представлением и является не чем иным, как заботой о комфортном психологическом состоянии души.

Представление (как образная картинка, возникшая в воображении при одном только зарождении желания выйти на взаимодействие с другим человеком) есть психологический регулятор создания формы воздействия.

– *Как себя чувствуете?* – вошло в традиционные формы поведения.

– *Как идут ваши дела?* – стало формой профессионального общения людей.

– *Нужна ли помощь?* – звучит выражение заботы о ходе жизни и текущих дел.

– *Вы, как всегда, прекрасны!* – создается психологическая поддержка.

– *Осторожнее!* – проявляется забота о человеке.

При наличии образа другого человека как носителя души становится естественным и простым открытое выражение своего отношения к человеку в самых разных ситуационных событиях, например: «*Я скучал по тебе!*» или «*Как я рад видеть тебя!*» или же «*Мне так тебя не хватало!*».

Век компьютерных технологий вторгается в жизнь с чудовищными техническими формами речевого общения и разрушает достижения культуры. Говорят «пересечемся» вместо «встретимся», когда договариваются о встрече, как будто речь идет о механических телах. Прощаясь, бормочут «давай, двигай», как если бы имели в виду двигатель внутреннего сгорания – не человеческую душу.

Атрибутивный образ, порождающий установку, диктует нам иное поведение. Наше внутреннее зрение предоставляет нам облик боли, страдания, обиды, оскорбления, но и радости, любви, понимания, ума, добра человека вообще, человека как такового. Согласно этому облику мы выстраиваем

свое воздействие, предполагая, что станется с человеком, каково ему будет после нашего воздействия. И мы невольно ищем тонкие способы прикосновения к душе человека.

Если такой механизм сформирован в структуре личности, нежное отношение к человеку существует в своей потенциальности и проявит себя действительно при обеспеченности рядом адекватных нежности умений. Ежели такого механизма не смогли сформировать у ребенка воспитатели, то бесплодны их усилия заставить ребенка стать нежным.

Принято считать, что нежность свободна, как любовь, как интерес, как альтруизм: либо нежность: улыбка, ласковый взгляд, мягкие интонации, лексика высокого уровня; либо жесткость: строгий взгляд, четкие императивы, грубый лексикон, резкая пластика, устрашающая поза. Следовательно, либо мы наблюдаем комфортность в общении людей, либо нам приходится защищаться от постоянного посягательства на наше достоинство:

Ты куда идешь?..

Разве нам в эту сторону надо повернуть?

Какие глупости! Ты совсем потерял мозги?... А я думала, что это не так...

Я ошибалась?

Принеси мне утюг – нужно белье погладить.

Ой, я прямо пугаюсь, когда раздается приказ в мой адрес.

При дефиците нежности мы вынуждены изучать и осваивать приемы этической защиты и быть всегда настороже (наше лицо принимает злое, сердитое, озабоченное, закрытое выражение), чтобы не растеряться и дать отпор беспричинной агрессии. Человек как самый сильный раздражитель вызывает защитную реакцию при малейшем подозрении на посягательство.

Но в жажде нежного отношения и обольщаясь постоянно мы все-таки открываемся другому человеку, ожидая понимания, соучастия и... нежности.

– Я иногда вижу во сне дивные стихи, во сне они прекрасны, но как уловить, что пишешь во время сна. Раз я разбудил бедную Наташу и продекламировал ей стихи, которые только что видел во сне, потом я испытал угрызения совести: ей так хотелось спать.

– Почему вы тотчас же не записали этих стихов?

Он посмотрел на меня насмешливо и грустно ответил:

– Жена моя сказала, что ночь создана на то, чтобы спать, она была раздражена, и я упрекнул себя за свой эгоизм. Тут стихи и улетучились²

Одни обольщаются, другие не понимают, третьи не умеют. И всё это завязывается в один психологический узел, развязыванием которого нам и приходится заниматься всю жизнь. А называем мы это трудностями общения.

Педагогика давно открыла методiku снижения накала трудностей. И назвала это опосредованным воздействием. Опосредованное воздейс-

твие – это воздействие, производимое педагогом посредством избранного тщательно подобранного предмета, через взаимодействие с которым мы воздействуем на человека.

Так как средство нейтрально, благодаря его использованию педагог смягчает воздействие. Если удастся подобрать оптимальное средство, то педагогическое воздействие обретает сильный эффект. Удивительно, что самое простое грубое средство произвести может нежнейшее прикосновение.

– *Давай вымоем пол, пока мамы нет...*

– *Ты говорил, что мечтал побывать в театре... Вот – билеты в театр...*

– *У меня оторвалась пуговица... Ой, ты пришила пуговицу?! Спасибо.*

– *Спасибо вам за урок. Я видела ваши думающие глаза. Это доставило мне так много радости...*

Итак, можно ставить далее вопрос о месте локализации нежности: где она обитает в личностной структуре и каким пользуется аппаратом для своего выявления.

Способ нежного прикосновения (нежность как воздействие) располагается на кончиках пальцев, в голосовых звуках, в лексиконе человека, в мимике и излучающих свет глазах, в общей пластике и отдельных жестах. Способность нежного прикосновения своим обиталищем избирает весь психофизический аппарат человека – овладевавшее умениями выражать нежность в тот момент, когда душа проживала отношение нежности к кому-либо или чему-либо. В обнаружении данного положения нет ничего удивительного, если понимать тело человека как место, где встречаются натура и культура.

Проживаемая нежность (нежность как проявляемое отношение и как реактивное отношение) локализуется в сфере эмоциональной. Понятно, что напрасно ожидать нежности от эмоционально глухого. Нежность формируется, в основном, через эмоциональный канал воздействия, хотя нельзя исключать значительной роли практических действий, обусловленных развитием моторно-двигательной системы организма, и точно также нельзя исключать мышления, участвующего в создании обобщенного образа человека.

Если же смотреть на нежность с другой стороны – с позиции аксиологической, то нежность есть характеристика связи человека с каким-либо объектом, ценность которого безусловна для субъекта нежности и расположена в личностной структуре человека.

Там, где отсутствует ценность, нет места нежности.

Сначала ценность – потом нежность

Переживание нежности свидетельствует, что мы находимся в поле ценностных отношений, потому что сама по себе нежность есть ценностное отношение. Однако в момент проживания неблагоприятного состояния воз-

никают трудности с восприятием ценности: субъект отторгает все, что вторгается в проживание неблагоприятного состояния: ему кажется, что не нужны уже близкие, не нужна работа, не пахнут благоухающие цветы и нет искренности в словах людей. Неблагоприятное состояние – это высокий забор, за которым располагаются ценности жизни и который препятствует восприятию и принятию их. Нежность играет свою уникальную роль – она снимает блокаду, расширяет жизненные горизонты, помогает открываться новым ценностям. Педагог свободно вступает во взаимодействие с детьми, как только блокирующее неблагоприятное состояние будет снято. Только нужна профессиональная оснащённость педагога проявлять нежность по отношению к ребенку. И потому можно утверждать обратное:

Сначала нежность – потом ценность

Обращение к нежной педагогике становится необходимостью, так как словами не передается ценность другому человеку так, чтобы она стала и его ценностью. Можно лишь рассказывать о своих персональных ценностях, не затрагивая внутренний мир этого другого. Близкая позиция субъектов, порождаемая проявленной нежностью, допускает сопереживание ценности другого и в этот момент проживание ценности как собственной ценности.

Вызывают горькое недоумение бюрократические официальные рекомендации, предписывающие приказным порядком формировать у детей «ценностные ориентации», но где ни слова не говорится о том, что реальность их становления напрямую зависит от взаимоотношений «педагог – дети» и «дети – дети» и что одновременно с осмыслением данной воспитательной задачи должно производиться осмысление отношения к ребенку и способов его выражения, а также взаимоотношений между детьми и форм их проявления.

Надо напрямую признать, что педагоги, не владеющие искусством нежного прикосновения к личности, а значит, исключившие нежность как отношение из воспитательного учреждения, не способны (объективно!) исполнять управленческие приказы, какими бы грозными ни были чиновничьи распоряжения.

Воспитание зависит от профессионализма тех, кто воспитывает. И свободно от прямых начальственных указаний, ибо не подчинен государству психологический механизм становления личности.

Итак, благодаря очерчиванию психических механизмов педагог логически может вывести принципиальные общие руководства к своей профессиональной деятельности.

Во-первых: нежное прикосновение к человеку рождается там и тогда, где и когда ребенку представлен образ человека как носителя тонкой души,

сложного внутреннего мира, воздействие на которого сказывается на общем состоянии и жизни человека.

Вспомним тонкий и нежный облик балерины Галины Улановой. Произведем исторический экскурс: как много девочек, девушек и взрослых дам, неся в душе этот милый образ, невольно культивировали нежное отношение как неперемнное достояние развитого человека.

Однако он есть часть единого ценностного представления о мире, он формируется лишь при условии восхождения детей на уровень обобщения, овладения детьми ценностным восприятием мира. А значит, методика работы с детьми основывается на ценностно-ориентированном подходе к организации воспитательного процесса, позволяющем детям обнаруживать ценность человека везде и всюду в окружающей их жизни.

Посмотрим на юношей, четкими и тонкими движениями производящих предметные действия. За учениками не нужно контроля, их действия ценностно-ориентированы: рядом – жизнь, человек и его здоровье. Потому так осторожны нежные движения рук.

Во-вторых, нежность как форма проявляемого отношения должна быть обеспечена наличием множества **умений** выстраивать данную форму, а следовательно, нуждается в специальном оснащении детей такими умениями и опыта их практического воплощения и выступает как предмет освоения, усвоения и овладения в системе воспитания детей. Методика нежной педагогики – праксиологическая методика, оснащающая детей жизненным опытом оспособить ребенка, входящего в мир взрослой жизни, всей системой жизненно важных умений.

В-третьих, проживание нежности как ответной реакции на производимое объектом либо субъектом воздействие рождает потребность в нежности, содействует становлению и развитию отношения ребенка к самому себе как человеку, т. е. достоинству личности. Методика нежной педагогики – методика триумфа личности ребенка.

В-четвертых, нежность как удивительный социально-психологический феномен должна быть включена в содержание воспитания и стать объектом осмысления детьми роли этого феномена в жизни человека и собственной жизни личности. Потому методика нежной педагогики – методика философического воспитания.

Библиографический список

1. Суворов, А. В. Великий сын России. [Текст] / А. В. Суворов – М., 2000. – С. 228.
2. Сушков, И. Р. Психология взаимоотношений [Текст] / И. Р. Сушков – М. – Екатеринбург, 1999.

С. В. Яковлев

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ РОЛИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОСТАНОВКЕ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

В современной педагогике общечеловеческие ценности ставятся в основу постановки целей и поиска эффективных средств воспитания. Так, согласно данным современных исследований в области педагогики и образования (А. В. Жедрина, Н. Р. Исхаковой, А. П. Колпаковой, Л. В. Степановой, Н. Ф. Тисби и др.), считается, что общечеловеческие ценности составляют основу воспитания и обучения; приобщение молодежи к культуре и искусству является значимым условием формирования общечеловеческих ценностей. Авторами предлагается разработка специального учебного курса «Развитие общечеловеческих ценностей», направленного на формирование доброжелательных межличностных и межнациональных отношений; на осуществление целенаправленного управления формированием личности. Рассматривается также принцип приоритета общечеловеческих ценностей, раскрываемый с позиции их гуманистической роли в формировании между людьми «доброжелательных отношений, способствующих доверию и сотрудничеству» [26; 27; 28; 29]. При этом различные авторы неоднозначно трактуют понятие общечеловеческих ценностей, по-разному определяя компонентный состав их совокупности. Например, в философской и социологической литературе ценности понимаются весьма абстрактно, как общечеловеческие универсалии; в религиозной философии ценности, регулирующие человеческие отношения, сводятся к заповедям Ветхого и Нового заветов, Корана и других священных писаний. В научно-педагогической литературе все больше говорится о ценностях воспитания. Однако каковы содержание и структура этих ценностей, как они практически определяют цели и задачи воспитания, на эти вопросы, к сожалению, пока мы имеем мало обоснованных ответов.

Так, Р. Киддер, определяя «универсальные человеческие ценности», свойственные различным культурам, причисляет к ним Любовь, Честность, Справедливость, Свободу, Согласие, Терпимость [10, с. 470–473; 25, с. 8–11]. М. Т. Громкова, обращаясь к характеристике системы ценностей, определяет ее сущностные характеристики, выделяя при этом следующие общечеловеческие ценности: Свобода, Равенство, Братство, Жизнь и Здоровье, Гуманизм, Счастье, Гармония, Дух [6, с. 127–131]. При таком подходе мы не получаем целостного представления о сущности определяемого понятия.

Сами же выделяемые автором компоненты данной системы не рядоположены и разрозненны.

На основании вторичного анализа данных социологических исследований И. М. Ильинского, Б. А. Ручкина, П. И. Бабочкина, В. С. Собкина, И. П. Ивановской, Т. Э. Петровой, В. Т. Лисовским, полученных при опросе студентов, И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова выявили систему ценностных ориентаций студентов. Среди представленных в сознании студентов основных жизненных ценностей, по мнению авторов, преобладают Жизнь, Семья, Знания, Труд, Добро, Собственное «Я», Чувства [7, с. 52–53]. Авторами считается, что эти ценности лежат в основе отношений человека к миру, формируемого в воспитательно-образовательном процессе. Учитывая, что вторичный анализ данных исследований проводился в студенческой выборке, представители которой относились к одной возрастной и социальной группе, избранный авторами метод выделения элементов системы ценностей, по нашему мнению, не позволяет рассматривать их как всеобщие, универсальные ценности, хотя сами выделенные ценности во многом схожи с общечеловеческими.

Другие авторы (Д. В. Каширский, Л. М. Митина, Н. Г. Руденко и др.) указывают на психотерапевтическую функцию системы ценностей. Согласно их позиции, целостная и непротиворечивая система ценностей обеспечивает гармонию человека с собой и миром, позволяет ему быть субъектом собственной жизнедеятельности, поскольку выступает в качестве регулятивного механизма высшего уровня. При этом авторы, рассматривая систему общечеловеческих и профессиональных ценностей как «ядра культуры» [9, с. 84], к сожалению, не выделяют ее структурные компоненты.

В. А. Караковский воспитательную систему школы также строит на основе общечеловеческих ценностей: Культура, Семья, Человек, Знания, Мир, Отечество, Труд, Земля [8]. Данные ценности, движущие поведением человека, определяют масштаб его поступков в социокультурном измерении. Перечисленные ценности доминируют во всех воспитательных отношениях, реализуемых под руководством В. А. Караковского в Центре образования № 825 Южного округа г. Москвы.

Тем не менее, существующие сегодня представления о декларируемых общечеловеческих ценностях (Знания, Любовь, Природа, Человек и др.) все-таки достаточно абстрактны и не позволяют конкретизировать постановку значимых целей и контролировать достижение качественных результатов воспитательно-образовательного процесса. В их понимании, как правило, отсутствует связь ценностей с конкретными свойствами оцениваемых объектов и предметов реального мира. В качестве примера, можно привести ценность знаний. Согласно Ф. Бэкону, «знания – сила». Возникает вопрос: ценность каких знаний декларируется: знаний, направленных на созидание или разрушение; знаний, несущих людям благо или страдания, лишения;

знаний, используемых на пользу обществу и конкретному человеку, или во вред ему? Аналогичные вопросы возникают и при определении любви как общечеловеческой ценности. Абсолютизация этой ценностной категории и перенос ее на все человечество не дает ясности в понимании того, кого и за что любить, способствует обесцениванию этого понятия. Любить близкого по убеждениям, по складу характера, уважаемого, порядочного человека, как требуют христианские заповеди – возлюбить ближнего как себя самого, или с любовью относиться к варвару, деспоту, террористу, преступнику, непорядочному человеку?..

В качестве ведущих ценностей справедливо рассматриваются ценности Природы и Человека как высшие ценностные категории социального бытия [1, с. 36–37]. Однако на практике ценности Природы, выступающей естественной средой обитания человека, и Человека как представителя человеческого рода, как личности, как субъекта общественной культуры, к сожалению, не всегда интерпретируются в качестве высшей. Примерами тому являются отдельные факты вандализма, браконьерство, уничтожение культурно-исторического облика архитектурных сооружений в процессе их реконструкции, вырубка леса для строительства элитных особняков в заповедных районах, имеющих природную и историческую ценность, факты нарушения прав человека, мотивы, лежащие в основе локальных конфликтов и др. Во многом размыты представления о ценностных нормах нравственной, экономической, политической, эстетической культуры, а также ценностях физического совершенства, экологических, правовых и других ценностей, определяющих цели соответствующих направлений воспитания. Особенно это представляется не правомерным, если они – эти цели – не конкретизированы в практике разрешения проблемных педагогических ситуаций, если они не связаны с общественным опытом и традициями культуры, если они не находят своего отражения в индивидуальном опыте поведения человека, в системе его оценок объективной действительности, не образуют индивидуальную систему ценностей личности.

Данные примеры представляют различные подходы к классификации общечеловеческих ценностей; в них приводятся различные ценностные группы, которые по-разному отражают аксиологические представления об окружающей объективной действительности. Отсюда следует, что цели и задачи воспитания не могут быть четко сформулированы на основе общечеловеческих ценностей. Содержательная неопределенность научной трактовки понятия «общечеловеческие ценности», выявленная в приведенном литературном обзоре, не позволяет в полной мере рассматривать общечеловеческие ценности в качестве серьезной основы педагогического целеполагания.

В разрешении методологического вопроса о базисной роли общечеловеческих ценностей в постановке целей воспитания, на основании проведенного нами аксиологического анализа Примерного содержания воспитания

школьников (И. С. Марьенко) [18], традиционного для школы советского периода, нам удалось выделить основные ценностные группы, неизменно актуальные для всех исторических периодов общественного развития, для всех государственных систем образования и национальных культурных традиций. При этом мы не стремимся называть выделенные нами ценности «общечеловеческими», поскольку сложившееся научное представление об общечеловеческих ценностях во многом не совпадает с предлагаемой в настоящей статье классификационной системой.

Общие цели воспитательной деятельности считаем целесообразным систематизировать по следующим ценностным группам: ценности свободы и самостоятельности; ценности жизни (выражающиеся в гармонии и защищенности); ценности развития положительных качеств личности; ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности; ценности конкретных поступков как способов поведения человека в определенных жизненных ситуациях; жизненная позиция как ценностная категория; ценности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста; трансляция жизненного и профессионального опыта как ценность.

Выделенные нами ценностные группы не противоречат данным исследований развития потребностей, интересов и ценностей личности. Так, например, Д. Гилфорд, Л. Колберг, И. С. Кон, М. Ю. Кондратьев, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон и другие исследователи обращают внимание на важность для ребенка самостоятельности, автономии. Например, И. С. Кон указывает на «эмансипацию» ребенка от родителей в период переходного возраста, рост самостоятельности подростка [12, с. 79]. Он также поддерживает взгляды Л. Колберга, доказывающего переход от конвенциональной к автономной морали в период юношеского возраста [Там же, с. 147]. По данным А. Г. Асмолова, Д. Гилфорд выделяет потребность в свободе среди «мотивационных факторов» поведения личности [2, с. 190]. Стремление подростка к независимости и самостоятельности отмечают Д. И. Фельдштейн [20, с. 126], М. Ю. Кондратьев [13, с. 54]. В представлениях Э. Эриксона период раннего детства – это борьба ребенка за автономию [24, с. 118].

На ценностный аспект доверия обращают внимание Л. Н. Суворов и А. Н. Аверин. Они считают, что ценностный смысл доверия состоит в знаниях о цели, о правильности избранного пути, наличии сил и средств достижения результата [19, с. 101]. Ценность доверия к окружающему миру следует из утверждения Э. Эриксона о развитии базисного доверия в младенческом возрасте [24, с. 106–116]. М. В. Бениаминова, Ю. Орлов особо обращают также внимание на способность младенцев подчинять свои физиологические потребности удовлетворению их желаний комфортного взаимодействия с близким окружением, родителями [3, с. 103].

Е. В. Бондаревская, Н. Гартман, С. В. Кульневич относят к личностным ценностям «всеобщую значимость человеческих поступков» [1, с. 275]. Также положительно характеризует ценностное отношение к проявлению отдельных поступков В. А. Крутецкий. Он пишет, что младшие школьники лишь «делают первые попытки оценить поступки с позиций их общественной значимости» [22, с. 323]. Ниже мы увидим, что данная оценочная способность более полно проявляется в подростковом возрасте. Вместе с тем А. Г. Харчев рассматривает нравственную ценность поступка личности как меру его соответствия моральным нормам нравственной культуры общества [21, с. 103].

А. Г. Харчев также раскрывает нравственную ценность законов, правовых знаний [Там же, с. 116]. При этом П. В. Корнеев отмечает тесную связь правил жизни с моралью, что находит отражение во многих пословицах, поговорках. Вскрывая их ценностное содержание, он пишет, что правила жизни «определяют оптимальное в дозволенном, наиболее важное, нужное, целесообразное в допустимом» [14, с. 99]. Таким образом, поступки, оцениваясь обществом и личностью, являются объектом ценностного отношения, и, тем самым, их ценностные свойства, понимаемые субъектом в определенном культурном контексте, входят в структуру ценностных оснований личности.

В системе ценностей гражданина, по мнению А. Печчеи, «главным» компонентом является систематическое развитие и «совершенствование человеческих качеств и способностей». Он считает, что те мировые сообщества, которые осознают важность развития этих человеческих ресурсов, в том числе, в системе образования, получают «наибольшие шансы на успех в будущем» [17, с. 410].

Построение связной, непротиворечивой системы ценностей, свойственной для зрелой личности, невозможно без выработки моральных принципов, без тщательного продумывания своей нравственной позиции, на что обращает внимание Г. Крайг. По его мнению, выработка нравственной позиции воспитанником осуществляется в процессе построения и переоценки системы ценностей, что характерно для подростково-юношеского возраста [15, с. 621–622]. Ценностное содержание жизненной позиции человека определяет также Н. Е. Щуркова. Она подчеркивает, что «позиция – продукт складывающегося образа жизни, результат самостоятельного выбора личности, которую педагог научает воспринимать, сопереживать, оценивать жизнь, размышлять о смысле ее и судьбе своей» [23, с. 30]. Она справедливо считает, что в позиции выражается отношение к материальным и духовным ценностям, «все то, что переживает, продумывает, перечувствует, познает, созидает, оценивает человек» [Там же, с. 29].

Становление жизненной позиции и нравственных принципов И. С. Кон связывает с моральным самоопределением взрослеющего человека. В этой связи он справедливо считает, что разрешение мировоззренческих проблем

в юности происходит наиболее категорично, (что свидетельствует о развитии в период юношеского возраста такого важного личностного качества как принципиальности), в результате «пересматривания», переосмысления воспитанником своих прошлых решений. В такой рефлексии, по мнению И. С. Кона, происходит «критическая переоценка ценностей, наиболее общим выражением которой ... является вопрос о смысле жизни» [11, с. 187–188].

Профессиональные ценности представлены В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым, А. И. Мищенко, Е. Н. Шияновым на примере системы личностно-педагогических ценностей профессиональной деятельности учителя, среди которых авторами выделяются: ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде; ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг; ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности; ценности, позволяющие осуществить самореализацию; ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности [16, с. 117]. Следует также особо подчеркнуть, что выделенная группа профессиональных ценностей подкрепляется (по А. Маслоу) базовой потребностью личности в самоактуализации.

А. Мельникова считает, что воспитание внуков, следовательно, передача им личного жизненного опыта, открывает перед человеком «одну из самых увлекательных и ценных страниц своей жизни» [5, с. 4]. Передача в процессе воспитания образцов культуры как отображение на индивидуальный опыт ребенка жизненного личного опыта педагога, наставника, а также родителей, осмысление и оценка ребенком изучаемых образов литературных героев, обсуждаемых с учителем и сверстниками, имеют большое значение при разработке методов воспитания персональной системы ценностей.

Таким образом, выделенные ценностные группы можно рассматривать в качестве элементов системы ценностей личности, проявляющих себя как последовательность новообразований, субъективно актуализирующихся на соответствующих этапах возрастного развития. При этом персональная система ценностей имеет динамическую структуру и совершенствуется в процессе онтогенетического развития человека. Свидетельством тому являются переоценки ценностей, происходящие время от времени на различных возрастных этапах. Важно также отметить, что в каждой из выявленных нами ценностных групп отражаются ценности, выражающие различные направления и цели воспитания, позволяющие *интегрировать его содержание на единой аксиологической основе*, одинаково значимой для многих этапов исторического развития общества, его культуры.

Например, *ценности свободы и самостоятельности*, исходя из анализа Рекомендаций, проявляются в потребности и умении отстаивать свои взгляды; умении самостоятельно добывать знания, совершенствовании навыков самообразования и нравственного самовоспитания; в ответствен-

ности и прилежном отношении к учению; осознании прав и свобод человека во взаимосвязи с добросовестным выполнением гражданских обязанностей; проявлении сознательной дисциплины и культуры поведения; в умении проявлять инициативу и самостоятельность и др.

К *ценностям доверия к окружающему миру* относим понимание взаимосвязей человека, общества и природы, их целостности и единства; уяснение условий и состояния окружающей среды как основы общественного производства; любовь к родной природе; гармонизация внутренней и внешней культуры; доброжелательные и уважительные отношения в коллективе, бережное и тактичное отношение к дружбе; формирование навыков санитарно-гигиенической культуры; стремление к овладению основами гражданской обороны и др.

К *ценностям развития положительных качеств личности* можно отнести формирование научной убежденности в познаваемости мира, развитие познавательных интересов и способностей, навыков рациональной организации учения; развитие умения ориентироваться в стремительном потоке информации; развитие умения коллективно, дисциплинированно и творчески работать на общую пользу; формирование патриотизма; воспитание нравственной и гражданской ответственности за свое поведение, чувства совести, справедливости, морально-волевых качеств; развитие способностей к эстетическому восприятию отечественной и мировой культуры, к творческой деятельности в различных видах искусства и труда; укрепление своего здоровья, развитие основных двигательных качеств и др.

К *ценностям, выражающим общие законы и правила поведения личности*, возможно отнести: знание Конституции государства, основных прав и обязанностей гражданина; понимание политики государства; постижение основных закономерностей развития познания, явлений природы и общественной жизни; уяснение нравственного смысла общественных правил и норм культуры поведения человека и межличностного общения, их соблюдение в жизни; осознание нравственного идеала современной семьи; понимание сущности дружбы и единства народов России, толерантности и гуманизма; осознание нравственного и правового долга по отношению к природной среде, ответственности за ее состояние; потребность руководствоваться эстетическими принципами в труде, быту, при общении с природой; потребность в соблюдении режима дня и др.

Ценности конкретных поступков, как способов поведения человека в определенных жизненных ситуациях можно представить как: активность в преобразовании окружающей действительности, добросовестное выполнение гражданских обязанностей; стремление добросовестно жить, работать и учиться, поступать в соответствии со складывающимися взглядами и убеждениями, участвовать в общественной жизни, стремление отстаивать свои взгляды, проявлять бдительность; сознательное следование боевым и трудовым традициям Российского государства, готовность к защите Отечес-

тва; систематическое ознакомление с новейшими достижениями науки и техники, литературы и искусства, ответственное и прилежное отношение к учению, бережное отношение к собственности, природным богатствам; проявление деловитости и готовности к общественно полезному производительному труду; следование нравственному идеалу, принципу коллективизма, проявление инициативы и самостоятельности, гуманного отношения к животным и растениям, заботы о защите природной среды от разрушения и загрязнения; решительное преодоление трудностей, соблюдение норм поведения в быту и общественных местах, общения, культуры речи и внешнего вида; готовность и умение заниматься нравственным самовоспитанием, борьба со злом и равнодушием, эгоизмом и индивидуализмом, иждивенчеством и стяжательством, расточительством и расхлябанностью; разумное следование моде; активное участие в работе спортивных и санитарно-просветительных организаций, регулярные занятия физической культурой, спортом и туризмом и др.

Жизненная позиция как ценностная категория выражается в творческой активности при овладении знаниями, способности аргументированно оценивать события общественной жизни; утверждении нравственных принципов и идеалов в жизни и труде, убежденность в преимуществе здорового образа жизни; активной жизненной позиции, сознательном отношении к общественному долгу; уважении российского законодательства, моральных принципов, правил общежития, уважении органов и лиц, охраняющих порядок в обществе, непримиримом отношении к нарушениям закона; глубоком понимании нравственного смысла боевых традиций нашего народа, уважении чести и достоинства человека, доброжелательном отношении к людям, бережном и тактичном отношении к юношеской дружбе и любви, непримиримости к аморальным поступкам, к нарушениям норм и правил поведения в обществе и на природе; ответственном и уважительном отношении к труду как первой жизненной потребности и к людям труда, создающим материальные и духовные блага, единстве слова и дела; критическом отношении к нарушениям трудовой дисциплины, безответственности в труде и бесхозяйственности, иждивенчеству, тунеядству, к расхитителям собственности и расточительству природных богатств; критическом отношении к суевериям и предрассудкам; критичности к безответственному отношению к учению; бережном отношении к памятникам культуры и искусства, народного творчества, критичности к безнравственным эстетическим явлениям в действительности и искусстве, вульгарным вкусам и привычкам; стремлении к занятиям спортом, туризмом, критическое отношение к нарушениям личной, общественной гигиены и санитарии, к действиям, разрушающим собственное здоровье, окружающую природную среду и др.

К ценностям профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста можно отнести повышение уровня профессиональ-

ных знаний, совершенствование культуры труда; расширение политического кругозора; признание ценности образования для подготовки человека к жизни и труду в интересах человека, общества и государства; понимание социально-экономических условий материального производства как основы общественного развития; готовность к практическому применению знаний и умений в различных сферах профессиональной деятельности; понимание нравственного смысла трудовых традиций, общих основ современного производства, овладение культурой и научной организацией труда; конкурентоспособность; эстетика труда; соблюдение правил техники безопасности и санитарной гигиены; сознательный выбор профессии; экономия людских, материальных и природных ресурсов и др.

Трансляция жизненного и профессионального опыта как ценность обнаруживается в осознании общественной роли образования для подготовки к жизни и труду; оказании помощи по учебным предметам отстающим школьникам; участии в воспитательной работе с детьми подшефных классов и др.

Таким образом, можно отметить, что различные направления воспитания имеют единое ценностное содержание, актуализирующееся в постановке целей воспитания подрастающего поколения. Например, в группе ценностей развития положительных качеств личности присутствуют элементы содержания практически всех известных направлений: нравственного, эстетического, физического, трудового, патриотического воспитания и др. Можно также прогнозировать появление новых направлений воспитания, которые возможно ожидать в будущем в связи с развитием культуры общества. Предвидеть воспитательные задачи отдаленного будущего достаточно сложно, однако, в предложенной в настоящей работе системе персональных ценностей имплицитно присутствуют задачи воспитания будущего. Такой подход позволяет представить единство направлений воспитания, нацеленных на развитие целостной личности.

Библиографический список

1. **Артамонова, Е. И.** Аксиологический подход в образовании [Текст] / Е. И. Артамонова // Образование для XXI века: Доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской научно-практической конференции (10–11 декабря 2002 г.). В 2-х частях. Часть I. – М.: МАНПО, 2002. – С. 36–39.
2. **Асмолов, А. Г.** Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов / Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. **Бениаминова, М. В.** Воспитание детей [Текст] / М. В. Бениаминова – М.: Медицина, 1981. – 272 с.
4. **Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Учеб. пособие для студ. сред.

и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

5. **Воспитание** внуков [Текст] / Автор-составитель А. Мельникова. – М.: Издательство «Олимп», «Издательство АСТ», 2000. – 352 с.

6. **Громкова, М. Т.** Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст] / Учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с.

7. **Зимняя, И. А., Боденко, Б. Н., Морозова, Н. А.** Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 82 с.

8. **Караковский, В. А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В. А. Караковский – М., 1993. – 83 с.

9. **Каширский, Д. В., Руденко, Н. Г.** Становление системы ценностей на начальном этапе обучения в педагогическом вузе [Текст] / Д. В. Каширский, Н. Г. Руденко // Образование для XXI века: Доступность, эффективность, качество: Труды Всероссийской научно-практической конференции (10–11 декабря 2002 г.). В 2-х частях. Часть I. – М.: МАНПО, 2002. – С. 78–84.

10. **Киддер, Р.** Универсальные человеческие ценности [Текст] / Р. Киддер // Впереди XXI век: Перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952–1999 / Редактор-составитель и автор предисловия академик РАО И.В. Бестужев-Лада. – М.: Academia, 2000. – С. 470–473.

11. **Кон, И. С.** Психология ранней юности [Текст] / Кн. для учителя / И. С. Кон / – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

12. **Кон, И. С.** Психология старшеклассника [Текст] / Пособие для учителей / И. С. Кон / – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

13. **Кондратьев, М. Ю.** Подросток в замкнутом круге общения [Текст] / М. Ю. Кондратьев – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 336 с.

14. **Корнеев, П. В.** Жизненный опыт личности [Текст] / П. В. Корнеев – М.: Политиздат, 1985. – 128 с.

15. **Крайг, Г.** Психология развития [Текст] / Г. Крайг – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 992 с.

16. **Педагогика** [Текст] / Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.

17. **Печчеи, А.** Человеческие качества [Текст] / А. Печчеи // Впереди XXI век: Перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952–1999 / Редактор-составитель и автор предисловия академик РАО И. В. Бестужев-Лада. – М.: Academia, 2000. – 480 с.

18. **Примерное** содержание воспитания школьников [Текст] / Рекомендации по орг. системы воспит. работы общеобразоват. шк. / И. С. Марьенко, С. Е. Хозе, О. С. Богданова и др.; Под ред. И.С. Марьенко. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.

19. Суворов, Л. Н., Аверин, А. Н. Социальное управление: Опыт философского анализа [Текст] / Л. Н. Суворов, А. Н. Аверин – М.: Мысль, 1984. – 232 с.
20. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д. И. Фельдштейн / Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.
21. Харчев, А. Г. Социология воспитания: (О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности) [Текст] / А. Г. Харчев – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.
22. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
23. Щуркова, Н. Е. Образ жизни, достойный человека, и его формирование у школьников. (Методическое пособие для педагогов школы) [Текст] / Н. Е. Щуркова – Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей. – 64 с.
24. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
25. Rushworth, M. Kidder. Universal Human. Finding and Ethical Common // The Futurist. – 1994. – July-Aug. – P. 8-11.
26. http://www.muh.ru/arch/konf_mZhedrin.htm?user=f20ddabd777e285b4cf3f7de6ea98fa2
27. <http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/kolpakova%20a.p..doc.htm>
28. <http://www.sunhome.ru/psychology/11642>
29. <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2002/issue4/Fil8.html>

УДК 37.01

Т. В. Егорова

НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Социальная ситуация развития в юности характеризуется, прежде всего, самоопределением и началом вступления молодого человека в самостоятельную жизнь. Юность – решающий этап формирования мировоззрения.

Мировоззрение – это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности [4, с. 357].

Именно в юношеский период происходит решение смысложизненных проблем, завершается формирование смысложизненных ориентаций и определяется общий смысл жизни.

Молодой человек отвечает для себя на вопрос «Как и для чего жить?».

Определение смысла жизни включает социальную ориентацию личности, осознание себя частью социальной общности (группы, объединения, нации).

В поисках себя, собственного смысла жизни и «выхода» в общественную жизнь молодые люди, стремясь проявить самостоятельность, принимают участие в различных объединениях и движениях.

В связи с чем, можно сказать, *что образование объединений в юношеском возрасте - естественная особенность развития, так как жизнь человека, как общественного существа, всегда протекает в группе, коллективе, объединениях, которые выполняют определенные социализационные функции:*

– *самореализация* – стремление молодых людей к субъектному воплощению;

– *эвристическая* – активное самовоплощение молодежи, находящее выражение в музыкальных и художественных пристрастиях, моде, жаргоне, фольклоре;

– *эмоционально-компенсаторная*, помогающая в реализации различных индивидуальных притязаний и чувств молодых людей, стремлении к обновлению, приключениям, испытанию себя;

– *кооперационно-коммуникационная*, отвечающая юношеским потребностям в поиске собственной сферы общения и новой информации;

– *инструментальная* – любое движение и объединение всегда является инструментом передачи социальных ценностей и достижения неосознанных или сознательных результатов.

Неформальные объединения – неоднородное, весьма сложное явление, отражающее особенности социального и возрастного развития молодежи.

Неформальный – противоположность формальному, то есть неофициальный, произведенный не по форме, при отсутствии определенных правил, незапланированный, спонтанный, самобытный, самостоятельный, неофициальный.

Следует отметить, что в научной литературе нет общепринятого определения понятия «неформальные молодежные объединения».

Вместе с тем, несмотря на разнообразие терминов, в научных исследованиях существует общее понимание неформальных объединений молодежи как явления со специфическими характеристиками, выполняющего определенные социальные функции.

Неформальные молодежные объединения – это добровольные объединения с выраженным особым стилем жизни, возникающие в результате свободной инициативы молодых людей, объединяющихся по интересам для совместного времяпрепровождения, достижения конкретных общих целей через определенную групповую активность, выполняющие ряд социальных функций:

- предложение системы ориентиров и отношений;
- помощь в процессах формирования независимости;
- развитие уверенности в поведении и статусе;
- самоидентификация;
- становление «своего Я».

Характерными особенностями неформальных молодежных объединений является то, что они организуются на время, порой спонтанно, и распадаются, изменяются при смене интересов, состава или возрастной специфики участников [3, с. 92].

Важно учитывать, что участники неформальных объединений – это молодые люди по каким-либо причинам не вписавшиеся в нормальный ход социальной жизни общества. Поэтому в неформальных объединениях всегда присутствует протест против «этого общества» и стремление создать «лучшее» общество.

Вместе с тем участие молодого человека в неформальном объединении – это его попытка все же адаптироваться к «этому обществу», обрести смысл жизни. Это связано с тем, что для развития личности в подростковый и юношеский период особое значение имеет общение со сверстниками. Именно через общение со сверстниками удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении, происходит социальная ориентация: усвоение социальных норм, переоценка ценностей, познание жизни и деятельности.

В современном мире неформальные молодежные объединения, беря на себя часть социализационных функций, являются важным способом социальной ориентации личности.

В связи с этим целесообразным представляется создание классификации неформальных молодежных объединений, определяющей их направленность, на основе причинно-следственной связи между объектом исследования и задачей: с одной стороны, социально-педагогической поддержки инициативности и активности молодежи, с другой стороны, профилактики вовлечения молодежи в неформальные объединения деструктивной направленности.

Следует отметить, что на сегодняшний день сложность классификации неформальных молодежных объединений связана:

- во-первых, с недостатком и упорядоченностью информации об объединениях;
- во-вторых, неформальные объединения начинают интересовать общество и государственные структуры, как правило, после вхождения с ними в конфликт, что не способствует установлению диалога;
- в-третьих, сами объединения находятся в постоянной динамике: меняются их идеи, содержание, формы.

В связи с этим, классификация объединений, выявление общих закономерностей возникновения и участия молодежи в неформальных объедине-

ниях и выработка стратегии взаимодействия с ними являются непростыми задачами, но, несомненно, решаемыми.

При этом необходимо учитывать, что молодые люди, участвующие в неформальных объединениях, это активная молодежь, ищущая себя и выход своим идеям и энергии, пытающаяся влиять на окружающих и социум и это влияние может иметь различный вектор.

Поэтому приступая к работе с неформальными молодежными объединениями, следует выяснить вид или тип объединения, разобраться в его сущности, особенностях и направленности, прежде всего, его конструктивности или деструктивности.

К конструктивным объединениям относятся объединения:

- профессиональные и околопрофессиональные;
- политические (не представляющие социальной опасности);
- культурные;
- спортивные;
- игровые;
- землячества (если они не криминализованы);
- религиозные (кроме сатанинских и тоталитарных сект);
- гендерные.

Деструктивными являются объединения:

- экстремистской и радикальной направленности;
- криминально-ориентированные;
- сатанинские и тоталитарные объединения;
- секты.

Если объединение имеет социально-ценностную, конструктивную направленность, то оно будет способствовать успешной социализации молодого человека. Подобные объединения предоставляют молодым людям возможность совместного существования и деятельности, что очень важно для самостановления и развития молодых людей, так как в них молодежь проявляет собственную инициативность и активность, которые должны получать социально-педагогическую поддержку.

Социально-педагогическая поддержка – одна из форм социально-педагогической работы с молодежью, направленная на:

- защиту базовых интересов молодежи;
- создание специального пространства жизнедеятельности для молодых людей с учетом их интересов и потребностей;
- выявление и сопровождение инициатив молодежи;
- ослабление или устранение факторов, оказывающих негативное воздействие на молодого человека;

– оказание помощи молодым людям (определение и разрешение возникшей проблемы или ситуации).

В основе социально-педагогической поддержки – субъектный подход к молодому человеку, с предложением новых способов взаимодействия со средой, обществом, отражающих гуманистические ценности цивилизации, самореализации и социокультурной адаптации.

Важнейшей особенностью социально-педагогической поддержки молодежи является ее педагогическая составляющая, направленная на воспитание и образование молодого человека.

В качестве ведущих принципов следует выделить:

- единство социальных, педагогических, психологических и правовых мер помощи в решении повседневных проблем молодежи;
- приоритет профилактики возможных девиаций перед реагированием на уже возникшие проблемные ситуации;
- гуманизация отношения всего общества к молодым людям (в сфере законодательства, воспитания и обучения, наказания).

Гуманизация отношения к молодым людям предполагает:

- признание молодого человека как личности и как субъекта системы социальной системы;
- определение правового статуса и юридических механизмов защиты молодых людей на уровне законодательства;
- гарантированность поддержки молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- непосредственную помощь и поддержку молодому человеку при решении конкретной проблемы.

Конечно, все это возможно осуществить лишь при наличии единой системы социально-педагогической поддержки молодежи, деятельность которой должна проектироваться и корректироваться с учетом принципов социального воспитания и быть направлена на:

- мониторинг проблем молодежи;
- организацию комплекса мероприятий социально-педагогической поддержки молодых людей;
- обеспечение мер по защите прав и законных интересов молодежи на уровне исполнительной власти и управления образованием [2, с. 15–16].

По мнению С. С. Гиля, *социально-педагогическая поддержка молодежи должна реализовываться с учетом следующих принципов.*

Общеметодологических:

- признание ценности молодого человека как личности, уважение его человеческого достоинства;
- признание молодого человека субъектом права и социальных отношений;

– гуманизация отношений государственных, муниципальных и местных структур управления к молодежи и ее проблемам.

Организационно-педагогических:

– научность в исследовании и изучении качественных характеристик и параметров жизнедеятельности молодежи как социальной группы конкретного сообщества;

– самоорганизация ресурсов молодежи и общества в выявлении собственных интересов, потребностей и проблем, проектировании способов их решения посредством инициативных проектов;

– оптимальный учет интересов, потребностей, возможностей и проблем молодежи в социокультурной адаптации и самореализации в условиях конкретного социума;

– исследование, прогнозирование и учет потребностей, проблем и возможностей конкретного сообщества при поддержке молодежи и признание результатов социальной активности молодежи;

– адекватность принимаемых отношений при осуществлении социально-педагогической поддержки потребностям и возможностям молодежи конкретного сообщества;

– социальная и личностная привлекательность взаимодействия в системе социально-педагогической поддержки молодежи и молодежных инициатив для всех субъектов;

– инициирование и стимулирование активности населения конкретного сообщества к созданию и разработке инициативных проектов, реализующих интересы и потребности молодежи, обеспечению ресурсной поддержки и сопровождения проектов;

– научно-методическое, педагогическое сопровождение носителей идей и инициатив в системе социально-педагогической поддержки молодежи на всех этапах;

– постоянство обратной связи и педагогического контроля процессов и результатов социально-педагогической поддержки молодежи.

Деятельностно-функциональных:

– системность информирования общества об особенностях положения, качественных характеристиках и параметрах жизнедеятельности молодежи как социальной группы конкретного сообщества, о социально-педагогической поддержке молодежи и результатах взаимодействия;

– доступность (территориальная, информационная, коммуникативная) социально-педагогической поддержки;

– ясность и простота документального оформления инициативных проектов, претендующих на ресурсную поддержку и сопровождение;

– адекватное многообразие форм и способов социально-педагогической поддержки;

– открытость;

- преемственность и единство функций социально-педагогической поддержки во взаимодействии образовательных и социально-педагогических учреждений, органов по делам молодежи;
- межведомственность взаимодействия всех субъектов социально-педагогической поддержки молодежи в пределах конкретного сообщества;
- социальное партнерство всех социальных групп конкретного сообщества в решении проблем молодежи;
- адресность социального инвестирования;
- взаимная ответственность субъектов социально-педагогической поддержки молодежи [1].

Работая с молодежью неформальных объединений социальный педагог, педагог, психолог должен быть открыт. Участники объединений должны идти на взаимодействие осознанно и иметь возможность уклониться от общения.

При налаживании взаимодействия необходимо:

- изучать потребности и интересы молодых людей, участвующих в объединении;
- предлагать помощь и поддержку, не беря их под опеку;
- по возможности принимать участие в жизнедеятельности объединения.

При установлении взаимодействия с членами объединения можно осуществлять следующие мероприятия:

- *педагогические*, связанные с организацией свободного времени и групповой активностью с учетом потребностей молодых людей;
- *жизнеориентированные*, направленные на разрешение идентификационных конфликтов и повседневных проблем молодежи;
- *по урегулированию социальных конфликтов*, например, способствование проведению встреч с другими объединениями, чтобы разрушить взаимное предубеждение друг против друга;
- *социально-пространственные*, направленные на улучшение жизненной ситуации молодежи в конкретном районе и оказание помощи молодым людям при поиске места для встреч и времяпровождения.

Для эффективного взаимодействия с молодежными неформальными объединениями необходимо:

- формировать реестр молодежных объединений и движений и организаций, оказывающих поддержку молодежи;
- изучать и анализировать цели, мотивы и результаты деятельности молодежных объединений и движений, организаций, поддерживающих молодых людей;
- поддерживать молодежные объединения, служащие общественным интересам и способствующие развитию личности;

- содействовать созданию и функционированию молодежных объединений, направленных на решение проблем молодежи;
- обеспечивать информационно-методическую и кадровую поддержку деятельности социально-ценностных молодежных объединений;
- организовывать, проводить и поддерживать мероприятия молодежных объединений, реализующих государственную молодежную политику;
- способствовать ограничению деятельности объединений антисоциальной, деструктивной направленности;
- обеспечивать профилактику вовлечения в подобные объединения новых членов.

В неформальных молодежных объединениях асоциальной, деструктивной направленности, формируются нормы и установки, отрицающие или противостоящие ценностям и правилам существующего общества, что представляет серьезную опасность для самих молодых участников подобных объединений и для общества в целом. Опасность участия молодых людей в подобных объединениях состоит в том, что в процессе взаимодействия в данных объединениях вырабатывается отрицательная система норм и ценностей, усвоение и укоренение которой в структуре личности молодого человека оказывает негативное влияние, способствует отклоняющемуся поведению.

В объединениях подобного рода происходит общая деморализация личности, вследствие чего отклоняющееся поведение молодых людей стремительно прогрессирует.

Что касается профилактики вовлечения в неформальные объединения деструктивной направленности новых членов, следует отметить, что профилактика является специфическим видом деятельности, требующим знаний, умений и навыков в области педагогики, социальной педагогики и психологии.

В социальной педагогике под профилактикой понимаются научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на предотвращение всевозможных провоцирующих обстоятельств, защита, сохранение, поддержание нормального уровня жизни и здоровья, содействие в достижении социально значимых целей и раскрытие внутреннего потенциала человека.

Профилактическая деятельность должна осуществляться в рамках комплексного подхода, ориентированного на динамическое взаимодействие с молодыми людьми и их окружением, на поощрение и формирование их личной ответственности за собственную жизнь и жизнь окружающих людей, активности.

Основными направлениями профилактики вовлечения молодежи в объединения деструктивной направленности являются:

- повышение социального статуса молодежи и ее роли в обществе;

- создание условий для успешной интеграции молодежи в общество;
- формирование у молодых людей активной жизненной позиции, готовности к участию в общественно-политической жизни страны;
- поддержка инициатив молодежи (творческих, лидерских, социальных);
- образование молодёжи;
- охрана прав и труда молодых людей;
- забота о семьях;
- стимулирование межкультурного и межконфессионального взаимодействия молодежи;
- обеспечение занятости молодых людей в свободное время.

В профилактическую деятельность должны входить:

1). Организация среды, которая должна позволять решать задачи по формированию социально-одобряемого поведения и способствовать удовлетворению личностных потребностей молодого человека.

2). Развитие личностных ресурсов молодых людей, принятие самого себя, формирование адекватного представления о себе и позитивной самооценки, так как это является крайне важным для внутреннего благополучия, что непременно найдет отражение во внешних поведенческих проявлениях.

3) Формирование эффективных механизмов регуляции поведения, что предполагает:

- иерархизирование системы ценностей и закрепление её в структуре поведения;
- осознание механизмов формирования смысложизненных ориентаций и собственного поведения;
- определение личных жизненных планов молодого человека;
- развитие социальной компетентности, умения принимать на себя ответственность за свою жизнь, общаться с окружающими, сопереживать, находить и оказывать поддержку.

Профилактика должна быть ориентирована на социальное окружение молодежи:

- семью;
- образовательный социум;
- неформальную среду (сверстники, друзья, группы, сообщества, объединения и т. п.).

Профилактическая работа в семье должна быть направлена на коррекцию детско-родительских отношений с целью обеспечения подростку, молодому человеку возможности реализации в семье своих функций и удовлетворения потребностей (принятии, любви, автономии, инициативности, поддержке самооценки, чувства значимости, совместном интересном досуге) или на изъятие подростка, при наличии экстремальных ситуаций, угрожающих здоровью и психофизическому благополучию, и осуществляется пос-

редством следующих методов: психолого-педагогического просвещения, консультирования, тренингов, семейных объединений и клубов.

Задачами профилактической деятельности в образовательном социуме являются укрепление связи подростка, молодого человека с образовательным сообществом и организация просоциальных групповых процессов.

Укрепление связи подростка, молодого человека с образовательным сообществом посредством привлечения его к планированию, подготовке, реализации и анализу коллективной деятельности, для чего необходимо создание и развитие системы самоуправления, традиций, уклада, правил образовательного учреждения, организация конкурсов, соревнований, свободного времени.

Комплекс социально-педагогических технологий организации групповых процессов включает следующие методы и формы работы: психологические упражнения, игры, тренинги знакомства, развитие навыков общения, группообразования, групповой персонификации пространства, навыков бесконфликтного поведения.

В профилактической работе с неформальной средой (с неформальным объединением) можно выделить следующие этапы:

1. Ориентация. Сбор информации о неформальном объединении.
2. Определение направленности объединения, мотивов деятельности, структуры отношений, характера и причин отклонений в образе жизни, поведении, взглядах, привычках членов групп.
3. Выявление индивидуальных особенностей членов объединения, которые могут использоваться при осуществлении профилактической работы или при взаимодействии с целью ресоциализации.
3. Проектирование (определение: цели, задач, направления, форм, методов взаимодействия с группой, участников, способов кооперации и координации их деятельности, ресурсов).
4. Планирование (разработка плана работы, определение последовательности шагов по достижению поставленной цели, реализации выбранных направлений и форм работы с группой, сроков ее осуществления, формулирование конкретных действий участников, ожидаемых результатов, ответственных).
5. Реализация плана.
6. Экспертно-диагностический (анализ эффективности проведенной работы, фиксация полученных результатов, выявление соответствия полученных результатов исходным целям).

Специалисты по организации профилактической работы (педагоги, социальные педагоги, психологи) должны:

- обладать достаточными теоретическими знаниями, необходимыми средствами и методами;
- уметь анализировать современную ситуацию;

- принимать решения на основе высокого уровня знаний и профессиональных умений;
- выдвигать новые нестандартные идеи;
- использовать на практике рациональные, отвечающие современному уровню развития образования приёмы педагогической, социально-педагогической, психологической работы;
- иметь развёрнутое представление о дифференцированной профилактической деятельности;
- быть убежденными в необходимости и успешности профилактической работы, уверенными в своих силах, уметь регулировать своё психическое состояние.

Библиографический список

1. **Гиль, С. С.** Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: опыт разработки и внедрения. [Текст] / С. С. Гиль. – Омск: ОмГПУ. – 2001. – 170 с.
2. **Егорова, Т. В.** Социально-педагогическая поддержка молодежи неформальных объединений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. В. А. Попова. / Т. В. Егорова. – Ковров: КГТА. – 2007. – С. 15–16.
3. **Егорова, Т. В.** Работа с экстремистскими молодежными объединениями в Германии [Текст] / Т. В. Егорова // Педагогика. – 2006. – № 5. – 92 с.
4. **Сапогова, Е. Е.** Психология развития человека: учеб. Пособие [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М. – 2001. – 357 с.

УДК 37.04. – 053

И. Ю. Шустова

ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ОБЩНОСТЬ – ЗНАЧИМОЕ УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕСТВА

Современное юношество развивается и формируется в различных, по своим воспитательным возможностям, развивающим функциям детско-взрослых общностях, которые характеризуются различными ценностно-смысловыми полями, целями, формами и видами деятельности, структурой и длительностью функционирования. Многое зависит от эмоционально-психологических характеристик общности, ее референтности, значимости для юношества. Формирование юноши во многом зависит от того, в какой микросреде он формируются, от внешних социальных условий, которые, резонируя с внутренними условиями, стимулируют его развитие.

Представляется значимым рассматривать аспекты общественного воспитания, понятие детско-взрослой общности и ее роль в воспитании современного юношества. Необходимо сместить акцент в изучении детско-взрослого коллектива, с его формальной (организующей) функции на неформальную, основанную на становлении и развитии «живых» открытых связей и отношений между педагогом и юношами, формирование общности между ними. Общность, в отличие от коллектива, способна проявить неформальный и естественный характер эмоционально-психологических связей и отношений, она предоставляет юноше пространство свободного выбора – позиции, способов и направлений деятельности, тем самым является наиболее сензитивным условием для проявления им личностных, субъектных качеств и свойств.

Общность может рассматриваться как «малая группа» и «социальная общность». Социальные общности и группы – это необходимый способ существования людей, их взаимосвязи и взаимодействия между собой и с обществом в целом. Благодаря социальным общностям и именно в них создаются все необходимые условия и средства, которые удовлетворяют потребности и интересы человека, способствуют его развитию. В основе появления такой общности лежат социальные связи и отношения. Каждая социальная общность имеет свои, свойственные только для нее, смыслы и цели, которые регулируют ее функционирование, в ней происходит осознание единства своих интересов по сравнению с другими общностями. Именно на этой основе происходит превращение простой совокупности людей, обладающих общими объективными характеристиками, в реальную социальную общность.

Люди одновременно являются членами различных общностей, с разной степенью внутреннего единства. Поэтому часто единство в одном (одна учебная группа) может уступить место различию в другом (разные клубы или общественные организации).

Наиболее полно понятие общности разработано в работах отечественных и зарубежных философов, социологов и психологов: Г. М. Андреевой, Э. Дюркгейма, Е. М. Калашниковой, К. Левина, Т. Парсонса, Б. Д. Парыгина, Л. Г. Почебут, Ф. Тенниса, В. А. Ядова.

Большинство авторов основой возникновения и существования общности считают непосредственное контактное взаимодействие между людьми, совместное общение и деятельность. Основой формирования общности К. Левин считает эмпатию. Общность возникает через непосредственное взаимодействие и взаимозависимость людей и проявляется как нечто подобное групповому единству, основанном на эмпатии [2]. А. Н. Лутошкин возникновение общности между людьми видит через пребывание людей в одной эмоциональной ситуации, через переживание ими одного состояния (радости или отрицательных эмоций) [3]. Б. Д. Парыгин условием воз-

никновения общности считает общение, возникающее «переживание» той или иной связи с другими участниками совместного действия [6]. Г. М. Андреева видит признак социальной общности в участии членов группы в совместной деятельности [1]. По мнению В. А. Ядова, интегрирующим признаком социальной общности является единый интерес различных людей, который и объединяет их в единое целое [11].

Ф. Теннис [10] представляет следующие характеристики общности: общность основана на чувстве принадлежности, моральных обязательствах, солидарности, взаимозаменяемости; в общности деятельность направлена на удовлетворение внутренних потребностей и не предполагает обмена товарами с другими, это мир личного общения; две основные черты общности – близость и чувства (эмоциональное состояние); общность естественное, социальное образование, спонтанное, люди объединяются часто бессознательно, не задумываясь и не выбирая; в общности доминируют отношения равенства (отношения он рассматривает как субъективные средства, с помощью которых человек достигает своих целей); система контроля в общности носит неформальный характер, отношения не прописаны, построены на основе моральных обязательств; единство ценностей отражает принадлежность к общности.

В психологии понятие общность наиболее разработано В. И. Слободчиковым. Он отделяет понятие общности от других форм социальных объединений, вводит понятие со-бытийной общности, которую считает необходимой ситуацией развития человека, компонентом его субъектности. Такая со-бытийная общность возникает в естественном течении событий, когда люди взаимодействуют друг с другом и объединяются, «... коммунитас возникает там, где нет жестко заданной социальной структуры; неструктурированная общность – это жизнь множества людей (но не рядом, а вместе), между которыми существует родственная связь и обусловленное ею чувство принадлежности друг другу» [9, с. 153–157].

В настоящее время разработан подход к детско-взрослой образовательной общности, как коллективному субъекту учебной деятельности, в работах В. В. Давыдова, Ю. В. Громыко, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман. Появились работы, посвященные роли общности в воспитании и развитии школьника – Г. С. Маломоркина, Н. А. Нестеренко, Г. И. Рогалева, Б. А. Титов.

В современном воспитании прочно утвердился личностно-ориентированный подход, безусловно, важный, но недостаточный, человек – существо общественное, его становление и развитие происходит через общение и взаимодействие с другими людьми, и упускать этот пласт в воспитании нельзя.

Необходимо переосмыслить и переработать богатый опыт отечественных педагогов и психологов посвященный теории коллектива. Актуален подход

Л. И. Новиковой и А. Т. Куракина [4], которые отмечали, что любой детский (детско-взрослый, воспитательный) коллектив имеет двоякую структуру: с одной стороны, выступает как организация, как система формальных связей и отношений, с другой стороны, проявляется как общность, система эмоционально-психологических связей и отношений. «Неофициальная структура коллектива характеризует его как социально – психологическую общность. Неофициальная структура детского коллектива складывается в рамках структуры официальной. Совместная деятельность, сближение детей, пробуждает чувство симпатии между ними, усиливает потребность в общении. В результате между ними возникает целая гамма межличностных связей и отношений эмоционально психологического характера» [4, с. 51]. Действительно, сложно охарактеризовать группу людей только как общность, или только как организацию, так как любая организация имеет некоторые черты общности, а неформальная общность всегда имеет тенденцию к структурированию и самоорганизации. Представляется важным проявить эти категории в детском коллективе. Педагог практик сможет более осознанно выстраивать взаимодействие с детьми, уходить от жесткой структурированности и заданности коллектива, находить пути «выращивания», проявления «живой» детско-взрослой общности, в тоже время, проявляя способность детей к коллективной самоорганизации и договору, помогая им выстраивать организационные связи и отношения в достижении общей значимой цели. Данный подход продолжен в работах учеников и соратников Л. И. Новиковой, таких как Л. А. Алиева, И. Д. Демакова, Д. В. Григорьев, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, В. А. Караковский.

Довольно часто понятия малая группа, коллектив, общность рассматриваются как синонимы. По-видимому, общим понятием является малая группа, которая может быть охарактеризована как неформальная свободная детско-взрослая общность, или как формальная организация с закрепленной структурой (коллектив). Одна и та же малая группа, в разные периоды своего существования, в разных условиях, может проявиться как общность или как коллектив. В качестве малой группы, общность может быть представлена как класс, клуб, команда, молодежная организация, субкультурная общность, дружеская группа и т. д. Юноша может быть включен в различные общности и по-разному проявлять себя в них. Общность может возникать в рамках организованной группы, или стихийно формироваться вследствие совпадения интересов (клуб, дружеская группа, субкультурная общность).

Общность не является всеобъемлющим понятием, а характеризуется как качественно иной тип связей и отношений в группе, по сравнению с понятиями коллектива и формальной малой группой.

Можно предложить следующее рабочее определение детско-взрослой общности – *контактная группа детей и взрослых (от 5 до 50 человек), объединенных в детско-взрослую общность на основе эмоционально-психологической включенности каждого члена, чувства единения и принадлежности к группе, схожих интересов, общих ценностей и смыслов,*

совместной деятельности (совместно определяемой, выстраиваемой и рефлексивной). Совместная деятельность включает познание, предметно-практическую деятельность (труд, коллективное творчество), игру, общение. В общности должны проявляться единые целевые устремления (коллективная направленность), присутствовать равное позиционное взаимодействие всех членов общности в прогнозировании и анализе (рефлексии) совместных действий. Способность членов общности к совместной рефлексии порождает ее со-бытийные характеристики (совместное проживание в ценностно-смысловом пространстве со-бытия).

Наиболее важной для воспитания, проявления воспитанником субъектных качеств является со-бытийная детско-взрослая общность, проявляющаяся как состояние малой группы (коллектива, общности). Со-бытийная общность может возникнуть внутри существующей социальной группы, в результате эмоционального сближения, «чувства общности» в общей деятельности, эмоциональном переживании, или в рамках новой неформальной кратковременной общности (ситуативная общность). Часто она возникает в условиях ценностно-смыслового, позиционного коллективного обсуждения и осмысления общих, значимых для всех вопросов и событий. Такая событийная общность может быть смоделирована и проявлена педагогами совместно с юношами в классе, в школе среди старшеклассников, в среднем или высшем учебном заведении.

Со-бытийная общность как ситуативная общность и как состояние существующей группы характеризуется неформальным открытым типом отношений. Ее возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех деятельностью, открытым личностно значимым общением между педагогом (другими взрослыми) и юношеством. Такое общение, требующее самоопределения и выбора, осознания и выражения своей позиции, является необходимым для воспитания и развития субъектных свойств юношей и девушек. Со-бытийная общность является позиционной общностью людей, важным фактором для проявления субъектности человека, необходимой ситуацией развития (социальной ситуацией развития) в которой формируются субъектные качества педагога и юноши. Со-бытийная общность, может стать традиционной в жизни малой группы (класса, учебной группы студентов, клуба и пр.), и проявляться как событие (раз в четверть, раз в год), или возникать неожиданно и стихийно, носить «мерцательный» характер, проявляться периодически как состояние общего эмоционального сплочения в группе.

Проблема детско-взрослой общности в педагогике – это в конечном итоге проблема управления ею, которое рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов управления извне и саморегуляции (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). Детско-взрослая общность – явление социально-педагогическое, она с одной стороны, является объектом воспитания, подчиняется педагогическим целенаправленным влияниям,

с другой стороны, как социально-психологическая система связей и отношений, выступает в качестве самостоятельного субъекта своего развития и функционирования, и с первых же дней своего существования начинает развиваться спонтанно и независимо от прилагаемых усилий взрослых. Детско-взрослой общности, как неформальной свободной группе, больше присущи спонтанные, самовозникающие и саморегулируемые процессы, чем коллективу или организации. Рассматривая различные аспекты управления детско-взрослой общностью необходимо учитывать оба аспекта. Следует иметь в виду те цели, ради которых она была создана, как инструмент воспитания и педагогическое явление, а также закономерности реального процесса ее развития как явления социально-психологического.

Детско-взрослая общность как социально-психологическая система связей и отношений подчиняется своим внутренним законам. Педагогу необходимо знать, какие процессы в ней протекают, их влияние на отдельного юношу. В общности, и через общность с другими, в самосознании человека происходят два важных взаимосвязанных процесса – *отождествление*, идентификация себя с общностью, что направляет процесс социализации, и *обособление*, выстраивание осознанного отношения к общности, что направляет процесс индивидуализации. Данные процессы являются следствием основных потребностей возраста юности в общении, идентификации себя со значимыми людьми, и обособлении, осознании своей индивидуальности. Благоприятное прохождение процессов обособления и отождествления в детско-взрослой общности, позволяет юношам через обособление осознавать становление своего Я, развивать свою творческую индивидуальность, а через отождествление идентифицировать себя с общественными процессами в общности, осознавать свою социо-культурную позицию в обществе, происходит формирование общественных качеств у юноши.

Задачами педагога являются создание условий для обособления – осознания своей отдельности (своего индивидуального Я), заявления и проявления своей позиции, и для отождествления и идентификации – формирование неформальных связей, осознания своей причастности к чужой позиции, чужой деятельности, принятие другого как части себя. Категории «след» – «вклад», предложенные В. А. Петровским [7], как показатели отраженной субъектности, могут выступать критерием, показателем того, что на базе единого ценностно-смыслового пространства возникает живая связь Ты – Я. При возникновении таких неформальных связей можно говорить о наличии общности. В результате, осознанные отношения – индивидуальная позиция и осознанные (неформальные) ценностно-смысловые связи (Я – Ты) проявляют и формируют субъектные качества юноши.

Целенаправленное управление детско-взрослой общностью предполагает «мягкую» систему педагогического управления, которая должна сохранить общность между педагогом и воспитанниками, между воспи-

танниками. Такое управление возможно в следующих аспектах: создание отношений гуманистического типа как основного условия для возникновения и существования детско-взрослой общности; взаимодействие педагога и воспитанников как проявление ими своих субъектных свойств; поддержка педагогом субъектных качеств членов общности; включенность педагога в детское сообщество (если взрослый не принят детьми, всем его планам не суждено сбыться).

Данные характеристики позволяют рассматривать взаимодействие педагога и юношества в общности как сотрудничество. При этом субъекты сотрудничества должны обладать определенными способностями и умениями, позволяющими реализовывать совместные цели в деятельности, выступать субъектами своих действий, способствовать формированию коллективного субъекта (общности) для самостоятельных действий.

В. И. Слободчиков [9] считает, что развитие и формирование ребенка как субъекта собственной жизнедеятельности может происходить в условиях, соответствующих самым высоким нравственным нормам человеческого общежития. Процесс организации и управления развитием и формированием ребенка со стороны взрослого (педагогический процесс) может считаться только тогда профессионально и нравственно оправданным, когда он организован по способу «со-бытийности» и встречи поколений. Со-бытийность представляет собой такой тип отношений ребенка и взрослого, где они равны в праве иметь собственные интересы и потребности, размышлять и выстраивать образ собственного я и образ собственной жизнедеятельности, осознают свою свободу и свою ответственность по отношению друг к другу, выстраивают общую жизнедеятельность как со-участники, со-трудники, со-бытийники. Приставка «со» обозначает совместность главным условием такого взаимодействия, взаимопроникновение интересов, смыслов, действий участников такого взаимодействия.

В данном случае принципиально меняется позиция педагога, который, являясь равноправным субъектом общности, не может жестко задавать правила и нормы жизни в общности, регулировать и контролировать ее функционирование. Педагог не контролирует, а стимулирует и организует самоконтроль и взаимоконтроль; не регулирует, а актуализирует и поддерживает саморегуляцию; не управляет, а поддерживает самоопределение и самоуправление общности; не задает цели, а организует коллективное целеполагание и планирование; не организует действие, а содействует самостоятельной проектной деятельности общности (моделирование и проектирование) и реальной ее деятельности по самореализации.

Позиция педагога должна стимулировать проявление субъектной позиции воспитанников. Н. Л. Селиванова [8], характеризуя потенциал воспитательного пространства, отмечает сложность позиции педагога, который не может прибегать к «запретам» и «указам», а должен идти путем вовлечения

самих детей в процесс создания и укрепления воспитательного пространства, отмечает, что полноценность развития школьника в воспитательном пространстве есть следствие его субъектной позиции в нем. Это в полной мере относится и к позиции педагога в детско-взрослой общности.

В ситуации кризиса традиционных институтов социализации, таких как семья и школа, снижения их воспитывающей роли в период ранней юности, ведущую роль в формировании личности современного юношества, в становлении их ценностных ориентаций и норм поведения играют неформальные молодежные субкультурные группы.

Влияние социума на личность юноши представлено как единство влияния многих групп, наибольшее влияние будут оказывать референтные, значимые для него группы. В юности такой группой перестает быть семья и редко является учебная группа (класс) к которой он принадлежит. Юноше требуется принципиально другой уровень социальности, не подчинение и исполнение воли взрослого, а свобода самовыражения и равенство позиций, навыки самостоятельного выстраивания действий в социуме, на основании самостоятельно вырабатываемых ценностей и смыслов. Каждый юноша подсознательно ищет близкую себе общность, которая его развивает, дает интересное новое знание о себе и о мире, в которой ему интересно, в которой он может открыто самореализовываться, открыто проявлять себя в позиции, действиях.

Представляется важным создавать референтные для юношества детско-взрослые общности соответствующие данным требованиям. Они могут проявляться в традиционных образовательных институтах на базе традиционных малых групп (классе, учебной группе, факультативе, клубе, секции, детском объединении и пр.), при целенаправленной работе педагога в данном направлении. Такой субкультурной группой может выступить со-бытийная детско-взрослая общность возникающая как состояние уже существующей формальной группы к которой принадлежит юноша, или как временное детское объединение (на базе игровой общности, тренинговой группы, в школах актива, на творческих семинарах и учебах для юношества). Основным условием оптимального функционирования и управления детско-взрослой общностью будет гуманистический характер отношений, реализуемый в общности, выводящей ее участников в пространство диалога, со-бытия.

Детско-взрослая общность является фактором воспитания и развития юношества, если она является: референтной для них; пространством гуманистических отношений, в основе которых лежит равенство, открытость и взаимопонимание; условием для свободного самовыражения в деятельности и общении; рефлексивной общностью; основой для возникновения единого ценностно-смыслового пространства и общих целевых ориентаций участников.

Таким образом. Развитие и воспитание человека в общности проходит в двух аспектах: через смену базовых для развития человека общностей на

каждом возрастном этапе, для юношества – это общность со сверстниками и значимыми взрослыми; через вхождение в различные общности и социальные группы в разных ролях и позициях.

Детско-взрослой общностью является первичная группа детей и взрослых, объединенных на основе эмоционально-психологической включенности, чувстве единения и принадлежности к группе, схожих интересов, общих ценностей и смыслов, совместной деятельности.

Общность характеризуется как качественно иной тип связей и отношений в группе (по сравнению с коллективом, малой группой), носящий неформальный свободный характер, проявляется в эмоционально-психологической общности ее участников.

Общность может возникать в рамках существующей группы (класс, клуб, организация), как ее особое состояние, или формироваться как новая кратковременная группа детей и взрослых, возникает вследствие совпадения интересов, общего эмоционального переживания, увлеченности общей интересной всем деятельностью,

Детско-взрослая общность – явление социально-педагогическое, она подчиняется педагогическим целенаправленным влияниям, а также, как социально-психологическая система связей и отношений, выступает в качестве самостоятельного субъекта своего развития и функционирования, развивается спонтанно и независимо от прилагаемых усилий взрослых.

Структура детско-взрослой общности определяется подвижной системой связей и отношений, в ней возникающих и развивающихся, в ней нет жестко заданной социальной структуры, она выходит на функцию самоорганизации и саморегуляции.

Библиографический список

1. **Андреева, Г. М.** Социальная психология: Учебник. [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. **Левин, К.** Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин – СПб.: Речь, 2000.
3. **Лутошкин, А. Н.** Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст] / А. Н. Лутошкин – М.: Педагогика, 1988.
4. **Новикова, Л. И.** Детский коллектив как социально-педагогическая система [Текст] / Л. И. Новикова, А. Т. Куракин // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту: Тартуский госуд. университет, 1975. – С. 48–57.
5. **Новикова, Л. И.** Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории) [Текст] / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978.
6. **Парыгин, Б. Д.** Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб., 1999.
7. **Петровский, В. А.** Феномены субъектности в развитии личности [Текст] / В. А. Петровский – Самара: Междунар. ин-т «Открытое о-во». Самар. Гос. Ун-т., 1997.

8. **Селиванова, Н. Л.** Воспитательная система и воспитательное пространство – эффективные механизмы воспитания личности [Текст] / Н. Л. Селиванова // Воспитать человека. – М., 2002. – С. 174–189.
9. **Слободчиков, В. И.** Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное [Текст] / – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
10. **Теннис, Ф.** Общность и общество: Основные понятия чистой социологии [Текст] / Фердинанд Теннис; [Пер. с нем. Д. В. Скляднева] – М.: СПб.: Фонд Университет: Владимир Даль, 2002.
11. **Ядов, В. А.** Размышление о предмете социологии [Текст] / В. А. Ядов // Социальные исследования. – 1990. – № 2. – С. 3–15.

УДК 37.01

С. В. Яковлева

БИОГРАФИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Наш исследовательский интерес к проблеме использования биографии воспитанника в педагогическом процессе обусловлен тем, что современный педагог, рефлексивный, чувствующий и заинтересованный в своих питомцах и их наиболее полном самоосуществлении в жизни, должен понимать, что на момент встречи с воспитанником он не представляет собой «чистый лист», а уже имеет определенный опыт отношений с миром, с людьми, с собой, т. е. имеет совершенно особую, уникальную историю собственного становления. Очевидно, что деятельность педагога не может ограничиваться изучением «персональных дел» воспитанников. Для педагогических целей может дать чрезвычайно богатый материал биография отдельного воспитанника, высокий воспитательный потенциал которой современной педагогической наукой и практикой, на наш взгляд, недооценивается или игнорируется.

В контексте сказанного трудно не согласиться с мыслью Ю. Хеннигсена о том, что «в автобиографии специалист по педагогике видит перед собой предмет, в котором оставил следы тягостный процесс обучения. Этот процесс обучения показывает путь субъекта к самому себе...» [14, с. 93]. Под обучением же подразумевается вся жизнь человека. «Ведь обучает не то, что каким-то образом происходит с индивидом и может регистрироваться извне. Обучающим эффектом обладает то, что превращается в составную часть самого индивида, так как он размышляет о происшедшем, говорит об этом сам с собой и другими, осознает его и вспоминает о том, что внутренне преобразило его, о том, что он усвоил и интегрировал» - комментирует

Ю. Хеннингсен [14, с. 80–81]. Он обозначает биографию как «персонифицированный вариант образования», содержащий в себе все то, что имело в жизни индивида «обучающий эффект», и всей своей биографией человек пытается дать ответ на вопрос, как он стал тем, и жизнь воспитанника следует рассматривать и интерпретировать через призму «образования».

В качестве аргумента понимания биографии как совокупности чувств, переживаний, впечатлений, их оценок и ее значимости для дальнейшего поступания воспитанника представляется возможным упомянуть идеи создателя педагогического человековедения Г. Ноля, который сформулировал законы бытия человека, один из которых называется законом структуры духовного процесса [9, с. 85–87]. Этот закон подчеркивает значимость жизненных впечатлений, от способа переработки, оценки, выявления и выражения в поведении которого зависит формирование типов духовной деятельности. История индивидуальной жизни существует в воспоминаниях человека как своеобразный орган самопонимания и понимания мира. Воспоминание – это некий орган, который обязан помнить, что человек сделал и чего не смог сделать из себя, кем он стал в жизни и кем бы хотел стать. Становление этой структуры связано с «категориальным проектом бытия» человека, который отражает его отношение к отдельным событиям прошлого и настоящего и способствует реализации его стремления к самоосуществлению, становлению человека «должного» в соответствии со своими возможностями [10, с. 170–176].

Биография человека выступала предметом пристального внимания и изучения многих гуманитарных наук: литературоведения, социологии, истории, психологии. Подход к изучению личности через ее жизненный путь (биографический метод) широко представлен в отечественной (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Ф. Е. Василюк, В. П. Зинченко, А. А. Кроник, Н. А. Логинова, В. В. Нуркова, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Рыбников) и зарубежной психологической науке (А. Адлер, Э. Берн, Ш. Бюлер, Л. Зонди, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг, Э. Эриксон). К числу последних интереснейших психологических исследований следует отнести работу В. В. Нурковой, посвященную автобиографической памяти, которая дает человеку материал для создания истории своей жизни и создания концепции судьбы [12].

В зарубежной педагогической науке внимание на биографию человека как педагогическую проблему обратил Ю. Хеннингсен, в конце 70-х годов XX в., издав книгу «Автобиография и педагогика», в которой он обозначил три важных аспекта использования автобиографии в педагогике: автобиография как педагогический источник; как судьба учащегося, выраженная вербально; образовательная направленность автобиографии [14]. В отечественной педагогической науке интерес к биографиям и автобиографиям как педагогическому средству, содержанию и цели в воспитании детей возник в конце

XIX в., но не получил необходимого обоснования и соответствующего дальнейшего развития. Среди авторов, обращавшихся к биографическому методу в построении своих теоретических изысканий и опыта работы с детьми, следует назвать В. Г. Белинского, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, А. С. Черняева.

Необходимость теоретического обоснования педагогического потенциала биографии воспитанника представляется, на наш взгляд, значимой и актуальной в силу наличествующих в педагогической науке и практике противоречий, а именно, между:

- осознанием того факта, что биография является важным источником информации о конкретном воспитаннике и его жизни как единичной и уникальной и полным или частичным игнорированием этой информации;

- пониманием того, что биография – это история становления человека, которая представляет картину ценностных оснований его бытия, и часто эпизодическим, стихийным, поверхностным характером проявления интереса к духовной жизни воспитанника, отсутствием должного внимания к мировоззренческим проблемам;

- видением в биографии воспитанников средства актуализации жизненных впечатлений и неразработанностью методов их использования в воспитательном процессе;

- потребностью воспитанников в конструировании биографического маршрута и отсутствием целенаправленного педагогического процесса организации смысловторческого пространства воспитанников по прогнозированию и проектированию траектории их биографического развития.

Так, П. Ф. Каптерев подчеркивал: «Отдельная личность может быть правильно понята только тогда, когда известна история ее развития в первые годы. . . Не зная, как дитя было поставлено в первые годы своей жизни, мы не сумеем понять, как из него вышла такая, а не другая личность» [7, с. 320].

Биографии и автобиографии в своей педагогической деятельности использовал В. П. Вахтеров. Они давали возможность сопоставить данные детства с данными других возрастных периодов, что, по его мнению, позволяет определить влияние детства на умственное и нравственное развитие человека, т. к. «в биографиях мы находим не только действия, но очень часто и мотивы этих действий и внешние условия, вызвавшие те или иные стремления, чувства, представления, определяющие данное действие или направление деятельности» [4, с. 350]. В. П. Вахтеров, опираясь на стремление человека к развитию, видел в биографиях воспитанников и автобиографиях выдающихся людей неисчерпаемый источник и средство воспитания.

С. И. Гессен, определяя целью воспитания выбор и осуществление воспитанником своего призвания, утверждал, что «... в биографии сохраняются только те факты прошлого, которые имеют отношение к сверхличным заданиям, бывшим предметом творчества данной личности, и которые яви-

лись этапами в осуществлении личностью ее призвания, служения ее сверхличным ценностям» [6, с. 74]. Без сверхличных задач личность представляла бы собой «простое нагромождение отдельных поступков, лишенное целостности и внутреннего закона», а ее биография – «калейдоскоп сменяющих друг друга событий» [6]. Биография предполагает наличие единства направления жизненного пути, единство последнего задания, которое личность осуществляет в течение всей своей жизни. Целью воспитания видится помощь человеку в определении своего призвания и творческого самоосуществления в жизни, а биография предстает как уникальный, единственный в своем роде путь выполнения сверхличных задач в поиске и выборе своего призвания.

Большое внимание к проблеме биографического развития ребенка уделялось в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля. Для изучения и воспитания ребенка К. Н. Вентцель использовал журнал «Летописи Дома Свободного ребенка», в котором дети записывали свои воспоминания до поступления в это учреждение. По убеждению К. Н. Вентцеля, в основу воспитания должен быть положен принцип исследования человеком целей своей жизни. Особое внимание уделяется развитию способностей к целеполаганию и прогнозированию жизненного пути. Очень важно, по его мнению, чтобы ребенок научился как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и стремился к их достижению при помощи им же самим избранных для этого средств [5], т. к. в процессе поиска, определения и достижения жизненных целей, преодоления препятствий происходит нравственное самовоспитание и саморазвитие личности.

Целостный подход к использованию биографий в педагогическом процессе представлен А. С. Черняевым, который в учебный процесс ввел чтение биографий выдающихся людей. В воспитательной системе А. С. Черняева, согласно его замыслам, на основе работы с биографиями «у учащихся будут созданы при помощи великих образцов идеалы, будет намечена цель жизни...» [15].

Исследования М. М. Бахтина позволяют взглянуть на работу с автобиографиями в воспитательном процессе как на «диалог смыслов», т. к. смысл может актуализироваться, «лишь соприкоснувшись с другим смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Каждый раз он должен соприкоснуться с другим смыслом...» [2], т. е. использование автобиографий выдающихся личностей в процессе воспитания можно интерпретировать с современной педагогической позиции как «пример другого смысла», «образец ценностного выбора», который расширяет и углубляет индивидуальный опыт отдельного воспитанника, стимулирует внутренний диалог, поиск и выбор траектории собственного развития, а не как образец для подражания, с которого нужно делать собственную жизнь. Ибо жизнь другого человека может «захватывать» не потому, что им были совершены какие-

либо деяния, а в силу того, что данный человек реализовал себя, нашел и осуществил собственное предназначение.

Биографический подход в своей педагогической деятельности активно использовал А. С. Макаренко. Поскольку биографические коллизии прошлого определяют отношения воспитанников к условиям жизни в настоящем и будущем, то создание нового отношения к себе и своей жизни связано с игнорированием прошлого, использованием в воспитании принципа «сожженной» биографии. События прошлой жизни, которые уже невозможно изменить, могут оказывать негативное воздействие на поведение личности, способствовать возврату к прежней жизни. Поэтому А. С. Макаренко внимательно изучал прошлую жизнь своих воспитанников, их образ жизни и среду, в которой происходило развитие взглядов и ценностей [11].

Биографические преобразования происходили благодаря использованию метода «взрыва». Метод «взрыва» представляет собой создание таких ситуаций, которые являются поворотными пунктами в биографии ребенка, его мировосприятия и нового взгляда на жизнь. Биографические сдвиги, резкие изменения в системе ценностных ориентаций и смыслов, направленности жизни достигались посредством контраста, неожиданности и мощности этого воздействия.

Метод «взрыва» и многие другие явления теории и практики воспитания согласуются с идеями синергетики, на основе которой возможно объяснение силы малых воздействий на жизнь отдельного человека, его ценностно-смысловую сферу. С позиций синергетики даже очень слабые информационные воздействия на сложную, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, находящуюся в зоне бифуркации (в ситуации выбора), могут стать решающими для выбора траектории дальнейшего развития.

В последнее десятилетие пристальное внимание проблеме детства как самоценного периода в жизни человека и воспоминаниям о детстве как способе его реконструкции уделяет педагогическая антропология. Автобиография детства очень субъективна, однако, по мнению исследователей, важно знать, как ребенок сам оценивает факты своей жизни, что считает существенным, что второстепенным, ибо это является определяющим для построения им своего будущего.

При многообразии междисциплинарных исследований автобиографической и биографической проблематики, специальные педагогические работы, предметом которых выступала бы биография, нами обнаружены не были, и определения данного понятия обнаружить не удалось. Однако, на наш взгляд, в педагогической науке сложились теоретические предпосылки для рассмотрения и изучения биографии человека как отдельного феномена.

Большой энциклопедический словарь дает следующее определение понятия «биография»: жизнь человека как совокупность его поступков, событий,

умонастроений [3, с. 138], но анализ научных источников по проблеме позволяет сделать заключение о том, что биография, несомненно, более широкое понятие и дать его авторское рабочее определение, обозначить его основные особенности, характеристики и функции.

Итак, биография – это процесс и результат биографического развития человека, который проявляется в оценке и осмыслении им отдельных, разрозненных биографических эпизодов, объединении их в связную, непротиворечивую, субъективную картину мира, направленный на осознание и понимание собственного предназначения и творческую, осознанную, самостоятельную реализацию своего уникального биографического маршрута.

Данное определение позволяет обозначить следующие смыслы этого феномена.

Биография человека представляет собой динамичное явление, процесс, совокупность деятельностных актов, биографических выборов.

Биография предстает и как статичное явление, стабильное состояние субъекта, связанное с осознанием и осуществлением или, по крайней мере, приближением к собственному призванию, с определением своего места в мире, обретением устойчивой системы ценностей, позиций, смыслов, установок, ибо, по мнению Ю. Хеннингсена, «сумма событий, выборов и решений составляет нашу жизнь».

Вышесказанное согласуется с идеями синергетики, с точки зрения которой человек рассматривается как сложная самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, как существо, становление и развитие которого подставляет собой многовариантный, нелинейный и необратимый процесс.

Биография человека как сложной самоорганизующейся системы может быть представлена как череда точек выбора: исчерпанность определенного этапа жизни и переход в неравновесное состояние – состояние становления и определения новых смыслов и способов своего существования – ставит ее перед необходимостью выбора одной из нескольких альтернатив дальнейшего развития, что происходит в точках бифуркации.

Биография имеет одновременно деятельностный, рефлексивный и ценностно-смысловой характер. Выбор или поступок в той или иной жизненной ситуации включает в себя не только действие, но и отношение к различным аспектам действительности.

Биография каждого человека имеет культуросообразный характер, т. к. биографический выбор соотносится с ценностями и нормами культуры, и культуротворческий характер, который подчеркивает способность человека к осмысленному преобразованию, самостоятельному открытию новых ценностей и смыслов собственной жизни. Педагогу следует обратить внимание на то, что сущностная характеристика культуры - амбивалентность. Вся система норм, правил, отношений, установок противоречива. Не существует

ни одного культурного феномена, ни одной ценности, которая трактовалась бы однозначно. Задача педагога – представить богатую палитру ценностей и смыслов, создать условия для свободного выбора, вовлекая воспитанников в диалоги о смысле жизни и своем предназначении.

Основой личности и ее целостного становления выступает система ее ценностей, проявляющаяся в ценностных ориентациях, позиции, направленности, мировоззрении и определяющая поведение и деятельность личности. Осознавая и выстраивая траекторию своего биографического развития, деятельность воспитанника направлена на самопознание, самосознание (соотнесение собственных качеств, способностей, возможностей с целями) и деятельность по определению своих жизненных смыслов, планов и целей, отношений к различным аспектам действительности и их гармонизацию.

Биографию человек выстраивает как в конкретных ситуациях, так и в процессе всей своей жизни. Она представляет собой одномоментный акт и непрерывный, длительный, целостный и незавершимый процесс, ибо сам человек – это «вечно становящееся существо» (М. Шелер), «существо, не заданное на все времена» (О. Ф. Больнов), «существо пластичное, готовое развернуть свои способности, совершенствовать свои задатки, обладающее стремлением быть лучше, совершеннее» (Г. Ноль), [3] «очевидно, единственное существо в мире, которое находится в состоянии постоянного заново-рождения» (М. Мамардашвили) [4, с. 74].

В биографии человека представляется возможным условно выделить такие взаимосвязанные компоненты:

– *событийный (значимые события).* Исследователь В. В. Нуркова, например, выделяет в структуре автобиографической памяти яркое, важное, переломное и характерное события. Каждый человек в диалоге с собой или другим выделяет ряд таких событий [12]. А. А. Кроник с помощью метода каузометрии исследует причинно-следственную связь между выделяемыми личностью событиями, представляя жизненный путь как временное измерение бытия человека с точки зрения ряда событий-причин и событий-следствий [8].

– *пространственно-временной (этапы, прошлое-настоящее-будущее).* В. В. Нуркова делит людей на две группы по критерию эмоционального приятия-неприятия своего прошлого: «беглецы» и «охотники», по типу структурирования жизни – на ригидный, фактологический, эмоциональный и нестабильный типы.

– *межличностный (взаимоотношения со значимыми другими).*

– *ценностно-смысловой (иерархия ценностей, понимание индивидуального смысла жизни и предназначения).* К. А. Абульханова-Славская ввела термин жизненной стратегии личности, который предполагает принцип опоры на собственные силы, преобразование условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности. В качестве субъекта жизни человек

выступает как его организатор. Организация жизни – это «способность так связывать и осуществлять дела, ситуации, чтобы они подчинились единому замыслу, сконцентрировались в главном направлении, придать им желательный ход» [1].

– *субъектно-деятельностный (рефлексия, оценочная деятельность, целеполагание, проектирование).*

Представляется возможным обозначить такие функции биографии в воспитательном процессе:

– *«образовательная» функция заключается в приобретении знаний о человеческой жизни, ее институтированных и субъективно обозначаемых этапах и событиях.* Знакомясь с биографиями своих сверстников, выдающихся людей, воспитанник приобретает уникальный опыт поведения в различных жизненных ситуациях. Он получает возможность увидеть развитие в динамике, рассмотреть жизнь в более широком контексте, корректировать и компенсировать недостающие знания. На этой основе идет процесс конструирования и реконструирования своей жизни, которые дают возможность осознать ее направление, понять ее важнейшие темы и сконструировать свою биографию.

– *ценностно-смысловая функция биографии проявляется в стремлении человека понять свою жизнь в более широком контексте.* В биографиях других людей воспитанник постигает ценности и смыслы, обуславливающие жизненные выборы и поступки человека в различные периоды его жизни. Развивается рефлексия, проясняются жизненные смыслы, расширяется смысловое пространство личности. Иными словами происходит «диалог смыслов» (М. М. Бахтин). Задача педагога – попытаться понять единственный, только воспитаннику принадлежащий жизненный путь, который ведет его к совершенству, наиболее полной самореализации и помочь ему в этом, ибо в реальной жизни человек не всегда адекватен своему предназначению, проживая порой «чужую» жизнь, и собственные выборы в жизни часто, к сожалению, остаются не отрефлексированными и не осознанными. На наш взгляд, цель воспитания должна соотноситься с предельным вопросом человеческого существования, который Ж. П. Сартр охарактеризовал как «очень личный вопрос о «главном», а именно о том, что, собственно, мы делаем здесь и сейчас и какой в этом смысл?»

– *проектировочная функция биографии находит отражение в стремлении индивида к прогнозированию и проектированию жизненного пути.* Особенно актуальна эта задача в подростковом и юношеском возрасте, когда формируется ориентация на будущее, создается проект будущей жизни. Интерес к биографии возникает как возможность увидеть свою жизнь в определенной перспективе, в целостности. Педагогическая задача в работе с биографиями заключается в том, чтобы организовать процессы констру-

ирования собственной биографии на основе изучения биографий как участников группы, так и выдающихся личностей.

Представляется, что данные идеи открывают антропологическое измерение педагогического пространства и задают иной целевой, содержательный ориентир организации педагогического процесса. Биография может стать важным информативным источником и средством взаимодействия с воспитанниками, основанным на конкретных и индивидуальных биографических фактах, инструментом адресного обращения и сопровождения школьников. Педагогическая деятельность соотносится с индивидуальными целями и ориентирами воспитанников.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни. [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
2. **Бахтин, М. М.** Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М. М. Бахтин – М., 1979.
3. **Большой энциклопедический словарь:** В 2-х томах / Гл. редактор А. М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. Т. 1. – 1991 – 863 с.
4. **Вахтеров, В. П.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / В. П. Вахтеров / Сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
5. **Вентцель, К. Н.** Свободное воспитание: сборник избранных произведений [Текст] / К. Н. Вентцель – М., 1993.
6. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С. И. Гессен – М., 1995.
7. **Каптерев, П. Ф.** Детская и педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптерев – М.: МПСИ, 1999. – 704 с.
8. **Кроник, А. А., Кроник, Е. А.** Психология человеческих отношений [Текст] / А. А. Кроник, Е. А. Кроник / Дубна: Издательский центр «Феникс», Издательство «Когито-Центр», 1998.
9. **Куликов, Б. В.** Педагогическая антропология [Текст] / Б. В. Куликов – Свердловск, 1988. – 254 с.
10. **Лузина, Л. М.** Человек в проблемном поле воспитания. Монография [Текст] / Л. М. Лузина – Псков: изд. ПГПУ, 2008. – 288 с.
11. **Макаренко, А. С.** Собрание сочинений в 4-х томах Т. 4. / А. С. Макаренко – М., 1971.
12. **Нуркова, В. В.** Сверхценное продолжается: психология автобиографической памяти личности [Текст] / В. В. Нуркова – М., 2000. – 320 с.
13. **Природа** ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии / Под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой. М.: Издательство УРАО, 1998.
14. **Хеннингсен, Ю.** Автобиография и педагогика [Текст] / Ю. Хеннингсен / Перевод с нем. В. А. Волкова; Под общ. ред. В. Г. Безрогова. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 184 с.

15. Черняев, А. С. Воспитательная система, основанная на биографиях великих людей [Текст] / А. С. Черняев – СПб., 1909.

УДК 78:37

О. Ю. Солопанова

ПЕДАГОГИКА ПО ЗАКОНАМ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Философия в содружестве с другими областями человеческого знания уже давно пришла к пониманию мира как целостной, неделимой сущности (Н. О. Лосский, П. А. Флоренский), которая опосредствуется личностью, становится ее фундаментом. Именно целостность общечеловеческого сознания, восприятие человечества как составной части единого универсума в качестве объективной реальности должны не только стать предметом исследовательской рефлексии, но и создать нерушимый союз разума и чувств, стать мировоззренческой основой каждого.

В связи с этим, для философии и других, сопряженных с нею наук, особую значимость обретает вопрос о том, как привести к целостности, к гармоничному равновесию разум и чувство человека – этих важных слагаемых его души? Особо важным при этом является осмысление того, каким потенциалом в решении этой непростой задачи наделено такое искусство, как музыка.

Необходимость этого очевидна, поскольку и сегодня на искусство некоторые смотрят снисходительно-сочувствующим взглядом, упрекая его в отставании от «научного интеллекта». Между тем, искусство, отличающееся глубиной содержания и высокой художественностью, уже веками «доказывает» свое благотворное влияние на ум и сердце человека, выступает для него своеобразной *философией жизни*.

Ценностное значение высокой музыки состоит в том, что общение с ней одухотворяет мысли и чувства человека. Связано это с тем, что музыка не только часть духовной культуры, но и является носителем *духовного* по своей природе. Именно поэтому человеку важно быть всегда на одной духовной высоте с музыкой, стремиться чувством, волей, интуицией проникнуть в ее смысл на такую глубину, где бытие *музыкальное* и *личностное* будто бы «врастают» друг в друга и становятся единым целым.

В пространстве музыки содержится все то, что создается силой духа человека и направлено к добру, к красоте и всему высокому, что есть в душе человека и прежде всего – его способность к творческому самопознанию и само-

созиданию. Духовность, по словам В. В. Медушевского – это не знания, не навыки решения задач, а «способность мировоззренчески-полетного бытия», «движительная сила», причем, многомерная и цельная, которую нельзя, например, свести лишь к комплексу мыслей, потому что она есть еще и строй чувств, и направленность воли и устремлений и соцветие всех прочих сущностных сил человека [1, с. 42].

Сказанное дает право говорить о музыке как об особой философии, уникальной силе, наполняющей человека духовно-нравственной энергией, приводящей его ум и сердце к согласию, к пребыванию их в истине и красоте.

Музыка, как и любое искусство, не может существовать вне сложной системы взаимоотношений с человеком и обществом. Ответственность за выполнение задачи по регуляции этих взаимоотношений во многом лежит на педагогике музыкального образования.

В отличие от музыкознания, которое стремится охватить все явления музыкальной культуры и искусства в их исторической взаимосвязи, педагогика музыкального образования предлагает различные пути решения музыкально-образовательных задач на основе изучения лучших образцов музыкальных стилей и жанров народной и профессиональной музыки. Основным учебным материалом урока музыки является музыкальное произведение как концентрированное и структурно оформленное выражение свойств и принципов музыкального искусства.

Следует подчеркнуть, что равнодушие к исследованиям природы и потенциала музыкального искусства со стороны педагогики музыкального образования, равно как и высокомерное отношение музыковедов к проблемам музыкального образования вносят дисбаланс в музыкально-педагогический процесс, не настраивая «каналы» связи между музыкой и учащимися, а наоборот, деформируя их.

Прямым следствием взаимного отчуждения педагогики музыкального образования от музыкознания стало формирование стереотипного педагогического мышления, проявляющегося в отношении к музыке только как к средству воспитания, обучения или развития.

В музыкально-педагогической практике массового музыкального образования сложилась традиция деления учебного процесса на три вида деятельности – слушание музыки, исполнение, сочинение. Каждый из видов деятельности способствовал выполнению определенной педагогической задачи. Однако выбор той или иной образовательной задачи в качестве приоритетной неизбежно приводит к сужению границ содержания музыкального образования, к насилью в учебной практике «околомузыкальных» разговоров или абстрактных теоретических анализов.

Навязывая музыке роль усилителя воспитательных воздействий, делая из искусства своеобразный пример «учения жизни», учитель музыки обнаруживает непонимание сущности музыкального искусства, как одного

видов художественной деятельности человека, как проявление его свободы и творческого горения, как способа общения между людьми. Негативные последствия такого отношения к музыке сказываются не только самом учебном процессе, но и на формировании общественных представлений о ценностных критериях музыкального искусства. Одним из примеров формирования ложных ценностных установок общества является разведение по разные стороны нравственно-этического «поля» музыкальных произведений легких и серьезных жанров, прикладных и преподносимых.

Другое негативное последствие отмежевания музыкально-педагогической мысли от музыковедческой – сложившийся в педагогике музыкального образования подход к освоению явлений музыкальной культуры с узких теоретических позиций, определяемых обучающей задачей музыкального образования. Основной целью урока при таком подходе становится накопление учащимися конкретных музыкальных знаний из области теории и истории музыки, формирование специальных умений и навыков слухового анализа или исполнения музыкальных произведений. Нередко такой подход приводит к использованию авторитарных педагогических методов обучения, а также к упрощению и количественному сокращению изучаемого музыкального материала.

Современная педагогика музыкального образования выдвигает в качестве приоритетных развивающие задачи музыкального образования. Не ограничиваясь стереотипным пониманием развивающего музыкального образования как способа формирования вокально-хоровых или инструментальных исполнительских навыков, педагогика музыкального образования распространяет развивающий характер образования на все виды учебной деятельности. Реализация идеи развивающего музыкального образования предполагает творческий диалог. Музыка в условиях творческой организации учебного процесса постигается как целостное художественное явление, обладающее самостоятельной ценностью и многогранным содержанием. Такое место музыки и современной педагогической деятельности обусловлено усилением тенденции к обновлению представлении о структуре музыкальных знаний, как важнейшем компоненте содержания музыкального образования, и к сближению музыкально-педагогической и музыковедческой мысли.

Творческий потенциал педагога-музыканта реализуется им не только непосредственно в общении с учащимися, но и в условиях его профессиональной самоподготовки. Поэтому, осмысление результатов музыковедческого анализа в аспекте проблематики музыкального образования, выбор направления педагогического «переинтонирования» личных музыкальных знаний – один из важных элементов музыкально-педагогической рефлексии, которая обретает характер творческого самопознания, самовыражения и самоутверждения, в осуществлении которой педагог-

музыкант обращается к музыковедческим методам исследования музыкального искусства.

Широкий спектр музыкальных знаний, обусловленный сложностью и многогранностью явлений музыкальной культуры ставит перед педагогикой музыкального образования ряд задач, к числу которых относится развитие способности к восприятию музыки, к целостному духовному постижению ее содержания. Поэтому, как важнейший компонент музыкальных занятий, содержание музыкального искусства в его взаимосвязи со средствами выразительности в силу своей сложности и многоаспектности становится магистральным и системообразующим фактором музыкального образования. При различных подходах к пониманию музыкально-педагогических целей и задач, проблема раскрытия содержания музыкального искусства в условиях учебного процесса остается ведущей. В решении этой основной педагогической проблемы учитель сталкивается со сложной задачей координации отношений двух встречных «энергий» – звучащей материи (музыкального произведения) и слушательского восприятия. От понимания педагогом-музыкантом природы музыкального искусства и особенностей слухового восприятия зависит качество учебно-педагогического процесса и музыкального образования.

В теоретическом музыкознании разработан ряд фундаментальных учений, в число которых входят учения о гармонии, полифонии, музыкальных формах. Отдельные области теории музыки развивают учения о мелодике, метре и ритме, о музыкальной фактуре, и композиции. Следует, однако, помнить, что историческое и теоретическое музыкознание – суть две грани одного научного метода познания художественного творчества и явлений музыкальной культуры. Существующее в музыкознании разделение не только не имеет неопреодолимых границ, но и наоборот – предполагает тесное взаимодействие этих двух аспектов науки, двух противоположных путей познания. Область теоретического музыкознания сфокусирована на синхроническом аспекте исследования явления, в то время как исторический научный метод предполагает изучение явлений музыкальной культуры в диахроническом развитии.

Условно говоря, теория музыки рассматривает конкретное музыкальное явление с позиций структуры, логики организации, качества звучания. Направление научных музыковедческих поисков в область изучения парадигматических связей различных явлений музыкального искусства, раскрытия общих принципов и закономерностей формообразования, стилевых или жанровых констант, смещает ракурс исследования с теоретического на исторический. В свою очередь, научное познание музыкально-исторического опирается на изучение и систематизацию отдельных явлений музыкальной культуры. В связи со сложностью и многогранностью содержания музыкального искусства музыкознание постоянно расширяет мето-

дологическое «поле» своих исследований и обращается к другим наукам, таким, как философия, психология, социология, семиотика, структурная лингвистика и структурная поэтика.

Раскрывая идеальную, субъективную сущность музыки, в музыковедческих исследованиях отмечается, что в искусстве в качестве содержания выступает не художественная структура, не материал (содержимое), не объект творчества (отражаемое), а само художественное отражение, претворение – переработка явлений действительности как единство субъективного и объективного.

Содержание музыкального произведения, как «материально зафиксированный идеальный художественный объект» (Е. В. Назайкинский) представляет собой область пересечения полей немusикальских и музыкальных факторов художественного творчества и художественной действительности. К немusикальным факторам относятся: социальное предназначение музыкального произведения, формы его бытования, обусловленные характером деятельности человека, воспринимающего музыку. Эти факторы характеризуют внешний аспект музыкально-коммуникативного процесса и лежат в основе типологизации музыкального искусства по жанровому признаку. Внешние факторы музыкальной действительности преломляются в тексте музыкального произведения, обуславливая его стилистическое решение, интонационные, драматургические и композиционные, жанровые особенности.

Историческая и социальная обусловленность восприятия музыки делает очевидным тот факт, что этот уровень структуры содержания включает в себя все вышестоящие уровни в свернутом, «спрессованном» виде. В теоретическом музыкознании содержание музыкального произведения представляется в виде многоуровневой структуры восприятия.

Е. А. Ручьевская называет пять уровней содержания музыкального произведения с позиции его восприятия: «физиологический», «элементарно-ассоциативный», «музыкально-ассоциативный», «художественно-целостный, системный», «идейно-концептуальный» [2, с. 76–77]. Автор подчеркивает, что основной слой содержания музыкального произведения остается авербальным, даже в музыке, связанной со словесным текстом (программная или вокальная музыка). Ключом к содержательному анализу может стать изучение объективных данных музыкального тематизма, его «внутритекстовых» и «внетекстовых» функций. Зона действия внетекстовых функций, по словам Е. А. Ручьевской, – все то, что находится в сфере взаимодействия со слушательским, композиторским, исполнительским опытом». Процесс узнавания, прояснения интонационных истоков тематизма – многообразных немusикальских и музыкальных моделей соответствует первым трем уровням музыкального произведения с позиций его восприятия. Анализ интонаци-

онных прообразов направляет ракурс исследования в историко-стилевой контекст произведения.

Внутри текста музыкального произведения звуковые элементы вступают в рельефо – фоновые отношения. Функциональный контраст элементов может проявляться на разных уровнях структуры музыкального текста: от фактурной организации музыкальной ткани до композиционного решения. Восприятие, осмысление внутритекстовых функций тематизма связано с активизацией таких процессов мышления, как запоминание и сравнение звуковых элементов на протяжении всего произведения. Обозначение границ сферы действия внетекстовых функций и выявление роли элементов музыкальной речи в структурно-композиционном решении произведения позволяют судить и об их коммуникативных и семантических значениях. На этом уровне восприятия происходит переосмысление внемusикальных и музыкальных истоков, благодаря осознанию функциональных связей и значений элементов звуковой материал организуется в систему, все выразительные средства осознаются включенными в единый интонационный процесс формообразования.

Интерпретация содержания музыкального искусства – как для музыковедения, так и для музыкальной педагогики – творческий процесс, опирающийся на интуитивное постижение и рациональные аналитические методы. Современное музыковедение, наряду с изучением «аналитической формы» (В. В. Медушевский) и способов ее восприятия, пытается проникнуть в тайны неосознаваемых психических актов музыкального мышления, основываясь на положении о том, что музыкальное произведение представляет собой материальную звуковую фиксацию процессов музыкального мышления. Будучи результирующей по отношению к композиторскому мышлению, она является направляющей и организующей мышление воспринимающего. Поэтому процесс постижения художественного содержания музыкального произведения представляется в виде триадичного гносеологического принципа «синкретиз – анализ – синтез» (А. С. Соколов).

С позиции слушательского восприятия синкретический этап познания связан с интуитивным постижением музыкального смысла, проявляющемся в непосредственном эмоциональном отклике на звучащее произведение и направленном на восприятие музыкально формы. В свою очередь аналитический уровень познания, подразумевающий мысленное или практическое расчленение художественного произведения на составные элементы, ориентирован на восприятие «структурно-аналитической организации» музыкального произведения. Постепенное восхождение от теоретического анализа к синтетическому уровню познания связано с обобщением, систематизацией полученной информации, с восприятием «интонационной формы» произведения. Однако итогом худо-

жественно-познавательного процесса представляется возвращение через синтез данных аналитического восприятия к первичному – синкретическому – «переживанию» произведения как художественного целого, но на новом витке спирали познания. Учитывая структуру содержания произведения с позиции его восприятия, процесс восхождения к синкрезису должен осуществляться постепенно от первого уровня к пятому – идейно-концептуальному.

Не прибегая к прямой экстраполяции музыковедческих принципов анализа художественного содержания музыкального произведения, в музыкальном образовании, тем не менее, сложились некоторые традиции их использования на практике.

В профессиональном музыкальном образовании значительная роль отводится формированию способностей к аналитическому восприятию и синтетическим обобщениям. Например, среди учебных дисциплин выделяются дисциплины теоретического и исторического блоков, в ходе изучения которых будущие специалисты получают в руки «инструментарий», необходимый как для дальнейшего музыкального самообразования, так и для их педагогической деятельности. Этот инструментарий складывается из теоретических знаний, вербализируемых с помощью терминологического научного словаря, а также из практических умений и навыков «сочинения». Однако, освоение знаний, систематизированных в музыковедческих учениях о гармонии, метре и ритме, о фактуре, о мелодике и т. д., опирается не только на теоретическое рациональное познание.

В условиях массового музыкального образования воспитание музыкального мышления и способности к восприятию познания сопряжено с определенными трудностями. Один из путей решения этой проблемы в музыкально-педагогической практике нередко связан с переносом принципов профессионального музыкального обучения в условия школьного урока музыки и преобладанием «технологических» методов обучения. При таком подходе разговор о содержании музыкального искусства зачастую и выходит за рамки аналитического или первичного синкретического уровня познания. Между тем, воспитание способности к творческому восприятию музыки неотделимо от формирования музыкально-слухового опыта учащихся, умения узнавать на слух отдельные элементы музыкальной речи воспроизводить голосом или с помощью инструмента запомнившиеся интонации или мелодические фрагменты. Важной стороной «технологического» обучения представляется и развития полифоничности музыкального мышления, проявляющейся в умении удерживать вниманием одновременно несколько планов музыкальной ткани, запоминать и сопоставлять элементы тематизма, проследить жанровое, мелодико-ритмическое, гармоническое развитие музыкальной темы.

На этот путь воспитания восприятия указывал Б. В. Асафьев, когда писал, что обнаружение музыки в закономерном сопряжении интонируемых элементов совершается согласно возможностей восприятия по навыкам, которые выработались в силу социальной необходимости. Здесь ученый подчеркивает единство музыкальных закономерностей формообразования и немusикальных факторов его восприятия и усвоения. Социальные факторы получают выражение как в интонационно-стилистическом, так и в жанровом решении конкретного произведения.

Изменения внешних факторов музыкальной культуры сказывается на развитии интонационно-стилевого параметра музыкального искусства и направляет процесс смены стилей в истории музыки. Поэтому, важными моментами теоретического обучения к условиям массового музыкального образования является приобретение учащимися опыта узнавания жанровых и стилистических элементов музыкального языка и накопление собственного «интонационного актива» – объективной основы всякой слушательской установки на восприятие музыки.

Другой путь развития музыкальных способностей, предлагаемый педагогией музыкального образования, – путь *ассоциативного анализа содержания* музыкального произведения. Метод ассоциативного анализа настраивает детей на активное эмоциональное вслушивание в музыку и соотнесение воспринимаемого со своим жизненным и музыкальным опытом. Целью такого подхода является развитие способности к постижению музыкального искусства как отражения логики эмоциональных процессов человеческой психики, выявление принципов организации средств выразительности, как путей реализации художественной идеи композитора. Предметом изучения в этом педагогическом ракурсе является субъективное идеальное содержание музыкального произведения, существующее лишь в восприятии слушателя.

При всех положительных моментах, в использовании данного метода таится опасность ограниченного понимания ассоциативного уровня восприятия музыкального произведения. Перенесение слушательского внимания с объективного звучащего материала во внутренний субъективный план личных эмоций и произвольных ассоциаций, переоценка значения эмоционально-ассоциативного уровня восприятия чревата уходом в мир фантазий, развивающихся параллельно и даже независимо от музыки, сведением разговоров о содержании музыкального произведения к беспочвенным фантазированием. В этом методе содержится ряд противоречий, которые обусловлены методологически ошибочным убеждением, что форму можно «вывести» из содержания, то есть рассматривать эти два фактора музыкального произведения как отдельные его аспекты. *В связи с этим возникает ряд сомнений, которые и будут здесь высказаны.*

Во-первых, процесс «выведения формы из содержания» связан с неизбежным объяснением семантического или смыслового значения элемента музыкальной ткани в контексте «услышанного» содержания. Опасность заключается в том, что многие педагоги-музыканты, берущие за основу своей педагогической технологии метод ассоциативного анализа, останавливаются на «элементарно-ассоциативном» уровне восприятия, подстраивая дальнейший анализ формы к уже имеющемуся эмоциональному впечатлению. Отсюда и возникает опасность избирательного подхода к анализу элементов музыкального языка, навязыванию им определенного семантического значения.

Следует иметь в виду, что первые эмоциональные отклики детей на музыку еще не могут расцениваться как целостное эстетическое восприятие, под которым подразумевается процесс «перевода» всего музыкального текста «в зону отчетливости». Естественно, что словесные выражения впечатлений детей от услышанного произведения или фрагмента предполагают, что дети отыскивают какие-то ассоциации своим эмоциям, руководствуясь исключительно собственным жизненным и музыкальным опытом. Суммируя эти первые впечатления и формулируя словами даже «рабочую гипотезу», педагог предлагает некую обобщенную, усредненную и наиболее подходящую по смыслу имеющимся в музыковедческой литературе трактовкам «формулу» содержания. «Проговаривание» и даже обсуждение сформулированной «гипотезы содержания» необходимы для дальнейшей работы над произведением, для прослеживания развития музыкальной мысли, собственно, для «выведения формы из содержания». Ученику уже не обязательно анализировать собственные впечатления, а можно подстроить их под установленную учителем «гипотезу содержания».

Сказанное выше дает основание выразить еще одно сомнение. Оно касается того, что идея выведения формы из содержания противоречит фундаментальному эстетическому принципу единства этих двух ипостасей музыкального произведения как художественного целого. В свете этого положения разговор о содержании музыкального произведения вне анализа формы – либо поощрение слушательских фантазий, не связанных с музыкой, либо навязывание учащимся авторитетного мнения. Примером распространенной ошибки учителей и показателем нерушимости некогда воздвигнутых стен идеологических концепций музыкального искусства и стереотипов педагогического мышления может стать содержательный анализ инструментальной миниатюры или крупного инструментального сочинения композиторов, чье творчество в отечественной музыковедческой литературе неразрывно связывается с темой Родины. Анализируя произведения Ф. Шопена, С. Рахманинова, П. Чайковского, учитель, вслед за авторитетным музыковедом, осязательно укажет сквоз-

ную тему творчества. Дальнейший процесс уже представляет собой «выращивание формы» по заданному образцу.

Досадно то, что стереотипы педагогических и музыковедческих представлений о музыке переносятся на детское восприятие, формируются привычки литературного, сюжетного, фабульного «прочтения» произведения.

И, наконец, еще одно сомнение: что же все-таки следует понимать под «выращиванием формы» из первичных эмоциональных впечатлений – этих глубоких и находящихся за пределами словесного выражения знаний? Возвращаясь к объективно-субъективной структуре музыкальных знаний, подчеркнем, что именно «бессловесные» знания и являются основой музыкального восприятия. Думается, что эмоциональный отклик на звучание музыки – лишь одна из составляющих этих знаний. Корни субъективного фактора музыкальных знаний уходят в глубины психического процесса музыкального мышления, питаются «соками» способностей к запоминанию, узнаванию, сопоставлению, сравнению, оцениванию, внутреннему интонированию. Эти знания, как всякое истинное знание – есть любовь, основанная на безусловном приятии и желании понять. Поэтому педагогическая установка на восприятие должна стать установкой на любовь к музыке.

Возникает закономерный вопрос: нельзя ли привить любовь к музыке, научить творческому восприятию и пониманию законов ее языка, не прибегая к сочинению «параллельных» текстов, каковыми являются все квази-литературные пересказы образного содержания произведения? Результативность ассоциативно-содержательного метода анализа могла бы быть проверена на примере слухового анализа произведений композиторов, в чьем творчестве музыкознанием отмечается высокий уровень интеллектуального, рационального начала. К числу таких композиторов относятся романтики второй половины XIX в., композиторы XX в. и другие.

Какой ассоциативный ряд возникает у детей при вслушивании в сочинение, написанное в серийной или какой-либо другой технике композиторского письма XX в., если система выразительных средств произведения направлена не прямо на эмоционально-ассоциативный ряд восприятия, а предполагает, что такая оценка содержания возникнет как вторичный уровень восприятия, как реакция на интеллектуальное осмысление содержания произведения? Музыкантам и слушателям с большим опытом известны произведения к которым иногда невозможно подобрать словесный эквивалент. Очевидно, что при восприятии такого произведения возможности беспредметного «околомузыкального» фантазирования сокращаются. Слушатель попадает в звучащую атмосферу – организованную по каким-то неведомым ему принципам. Вслушивание в этот звуковой поток действует гипнотически. Внимание сосредотачивается сначала на пластике движения мелодической линии,

а если мелодия в общепринятом смысле слова отсутствует, то слух «выбирает» в качестве «поводыря» в своей деятельности те элементы музыкальной речи, которые для него представляются наиболее отчетливыми, рельефными. Музыка сама протягивает руку помощи слушателю в виде коммуникативных и семантических функций, которыми наделяются в контексте художественного целого его элементы – музыкально-выразительные средства. Поэтому одним из условий успешного решения обозначенной музыкально-педагогической проблемы является доверие к музыке и ее слушателям.

Библиографический список

1. **Медушевский, В. В.** Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) [Текст] / В. В. Медушевский // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / Отв. ред. Б. С. Мейлах. – Л., 1986.
2. **Ручьевская, Е. А.** Об анализе содержания музыкального произведения [Текст] / Е. А. Ручьевская // Критика и музыкознание. Сб. ст. Вып.3 – Л., 1987.

УДК 371.0

Л. И. Шорников

ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ КАК КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Развитие современного общества, коренные изменения в социально-экономической и политической жизни России, появление и укрепление демократических традиций, порождают новую парадигму в отношениях государства и гражданина.

В нынешних условиях крайне важными являются актуальное осмысление дефиниции гражданственности, выработка критериев активной гражданской позиции членов общества, преобразование отношений внутри семьи, школы, социума, становление демократических традиций.

Воспитание гражданственности на основе демократических принципов – одно из условий подготовки российских граждан, способных возродить общество и духовность нации, развить идею государственности, обращенную к человеку.

Экономическая и политическая нестабильность последнего десятилетия XXв. существенно повлияли на развитие российского общества. Сегодня идет поиск организационных, социально-правовых, духовно-нравственных, экономических, политических, военных и других основ обеспечения безопасности национальных интересов Российской Федерации.

Специфика многонациональной культуры России, обычаев населяющих ее народов, новые социально-экономические условия оказывают влияние на становление демократического общества. Воспитание гражданственности – одно из условий подготовки людей, способных возродить своё Отечество и дух нации, развить идею государственности, обращенную к человеку. Ведущая роль в воспитании особого типа личности, характеризующегося толерантностью, гражданской культурой, гражданским сознанием и потребностью в гражданской деятельности, чувством гражданского долга, патриотизмом, справедливостью, совестью, принадлежит школе, вузу.

Поэтому гражданское воспитание – одна из приоритетных стратегических целей государственной образовательной политики.

Гражданское воспитание рассматривается в работах отечественных ученых: В. В. Давыдова, Л. П. Дашковой, Е. Б. Кравцовой, В. Г. Кудрявцева и др. как сложный длительный процесс, который охватывает основные этапы становления личности: от формирования общих представлений о Родине у дошкольников и младших школьников до поиска гражданских идеалов и ценностей, накопления опыта позитивного гражданского поведения у подростков и далее к становлению гражданского мировоззрения в юношеском возрасте.

Образование всегда считалось основным инструментом, который использовался правительством и обществом для усиления чувства принадлежности кого-либо к определенной нации и формирования ценностей. Глобальная задача образовательной системы и образовательной культуры в целом состоит в обеспечении устойчивого функционирования общества.

От системы образования во всем мире ожидают вклада в укрепление политической системы посредством гражданской подготовки детей, приобретения ими гражданского сознания и навыков для ответственного участия в конституционной демократии. Учитывая сложности, которые переживает российская государственность, модернизация образования предполагает вынесение на первый план ценностей гражданского общества. Школа призвана воспитывать у учащихся способность независимо и рационально рассуждать, уважение к правам других людей, способность обсуждать, отстаивать и излагать собственные взгляды, особенно если они отличаются от взглядов других людей.

В настоящее время в научно-педагогической литературе получил широкое распространение термин «гражданское образование», в котором одним из ключевых, наряду с понятиями личности, гражданина, гражданства, гражданственности, конституционализма, прав человека, суверенитета и других терминов, связанных с демократическим управлением, становится понятие гражданского общества. Процесс формирования и развития

гражданского общества занял несколько веков и не завершен и сегодня в мировом масштабе.

Анализ научной литературы позволил нам определить, что проблемы теории и практики гражданского воспитания в различные исторические периоды обусловлены общими и специфическими условиями жизни в конкретных государствах, конкретными противоречиями развития общества, видами деятельности людей. Каждый общественный строй создает свой эталон гражданина, а гражданский облик зависит от условий, в которых происходит процесс гражданского воспитания.

Под гражданским воспитанием исследователи понимают поэтапный, динамичный процесс целенаправленного и систематического влияния субъектов воспитания на сознание и чувства личности с целью формирования у них глубоких и устойчивых гражданских представлений, убеждений и чувств, привития им высокой гражданственности привычек активного гражданского поведения, готовности к защите интересов России [5].

Факторы, влияющие на гражданское воспитание в современных условиях реформирования социально-экономической, политической систем России:

объективные: социально-политические условия, уровень демократизации общественных отношений, морально-психологической атмосферы в обществе, развитие духовного потенциала общества, уровень развития демократических ценностей и отношений.

субъективные: уровень развития самосознания личности, её интересы, потребности, мотивы поведения, индивидуально-психологические, ценностные ориентации.

Результат гражданского воспитания - гражданственность как совокупность гражданских качеств личности, развитие которых рассматриваются в социально-правовом, морально-нравственном, социально-психологическом, педагогическом аспектах [5].

Начиная с древних времён, представители различных философских учений занимались теоретическим анализом сущности и содержания понятий «гражданин», «государство», «гражданственность», при этом современное содержание понятия «гражданственность» не является простым копированием идей прошлого и нынешнее его значение не является законченным. Исходя из синтеза уже существующих трактовок понятия «гражданственность», данное понятие определяется как *интегративное качество личности, характеризующее взаимоотношения личности и государства, позволяющее человеку чувствовать себя юридически, социально, нравственно, психологически и политически дееспособным гражданином [5].*

Основными элементами гражданственности являются нравственная и правовая культура, которая определяет чувство собственного достоинства; внутренняя свобода личности; знание не только своих прав, но и обязанностей, уважение прав окружающих; любовь к Родине, уважение ее прошлого, насто-

ящего и будущего и, вместе с тем, осознание своей принадлежности к мировому сообществу; наличие независимой, самостоятельной точки зрения на актуальные политические события и культурно-исторические процессы, происходящие в обществе; готовность внести свой вклад в построение правового государства и гражданского общества.

К наиболее значимым аспектам понятия «гражданственность» относятся политический и юридический аспект (политические права и обязанности по отношению к политической системе); экономический аспект (отношения индивида и рынка труда); социальный аспект (связь между индивидом и обществом); культурный аспект (приобщение к общечеловеческим культурным ценностям); патриотический аспект (ощущение принадлежности к своему отечеству, любви к своей Родине и готовность её защищать); региональный и национальный аспект (ощущение себя индивида гражданином своего района, города, страны, Европы, мира); образовательно-воспитательный аспект (процесс гражданско-правового воспитания и образования); возрастной аспект (определяющийся правами и обязанностями ребенка, взрослого человека) [4, с. 10].

Исследователи выделяют приоритеты развития *гражданственности*:

- в основе развития гражданственности лежат общечеловеческие ценности, с сочетанием их с национальными (государственными) интересами;
- толерантное отношение к иным расам, религиям социально-политическим устройствам, национальным традициям;
- высокоразвитые личные морально-нравственные качества гражданина;
- развитое конструктивное критическое мышление на основе независимых убеждений;
- понимание своих гражданских прав в сочетании с гражданскими обязанностями;
- признание культурных интересов национальных и этнических меньшинств на основе поликультурного воспитания;
- развитая гражданская активность, выражающаяся в готовности к участию в делах государства и общества, при сбалансированном соблюдении интересов личности – общества – государства [5].

С педагогической точки зрения *в структуре гражданственности* В. К. Савельев выделил *интеллектуальный, эмоциональный, волевой, деятельностный компоненты* жизнедеятельности человека как члена общества, проявляющиеся через основные гражданские качества личности – гражданскую активность, гражданскую ответственность, гражданскую совесть, гражданское достоинство, гражданское мужество, патриотизм, интернационализм и т. д. [5].

Анализ результатов исследования позволил сделать следующий вывод: лишь исследование специфического характера компонентов, в совокупности составляющих сущность гражданственности, позволяет не только полно и точно определить ее, но и показать, что гражданственность – это интегральное проявление качеств личности. Такой подход позволяет включить в сущность гражданственности проявления не только социально типичных (патриотизм, интернационализм и др.), но и общечеловеческих качеств (духовность, культура, цивилизованность и др.) [2].

Для философских исследований данной проблемы характерно представление об источнике гражданственности как противоречии между новым и старым в общественном развитии, между существующим и должным (необходимым) уровнями развития гражданских качеств личности, а также противоречий между личным и общественным (интересами, потребностями конкретного гражданина и государства). По мнению философов, гражданственность выражает связь между конкретным гражданином государства и личностью как субъектом общественных отношений и деятельности. Сам субъект гражданственности творчески преобразует и совершенствует существующие общественные отношения. В данном случае гражданственность выступает как социальное новаторство, критерий социальной зрелости личности. Кроме того, гражданственность синтезирует утвердившиеся в обществе ценности, расширяет пределы их распространения. В этом случае гражданственность – это элемент общечеловеческой культуры, которая подразумевает целостность воспроизводства личности. Гражданственность позволяет личности осознать свою общественную природу и передает направленность ее сознания и деятельности на осуществление общего дела, приобщает личность к общенародным проблемам и осуществляет сплочение людей для обеспечения жизненно необходимых потребностей, которые вызывают активность личности, ее деятельность.

Гражданственность формируется и проявляется в общественно полезной деятельности. В этом плане гражданственность выступает как критерий нравственного развития и показатель направленности личности, степень ее цивилизованности. Через гражданственность выражается целостность личности в единстве всех ее гражданских качеств. Иначе говоря, гражданственность выступает как качество, интегрирующее в себе проявления и таких факторов, как свобода личности, ее духовность. Для проявления гражданственности необходима возможность поступать согласно своей воле, необходима свобода личности. Внутренняя способность самостоятельно и активно реагировать на социальные ситуации создает свободу выбора, которая включает ответственность перед другими людьми. Только в этом случае гражданственность проявляется в духовности личности как высшем проявлении нравственности. Духовность выступает как

мера ценности личности, как степень проявления личностью гражданских качеств – гражданственности.

Исходя из социально-исторической, педагогической обусловленности процесса гражданского воспитания, социального заказа конкретного общественно-государственного универсума, определяют типы *гражданственности*: полисный (плебисцитарный), подданнический, символический (ритуальный), демократический [5, с. 10].

Полисная гражданственность: *долг – права – ответственность*. Гражданственность *подданнического типа*: *служение – лояльность – долг*. *Символическая (ритуальная)* гражданственность: *политический активизм – долг – обязанность*. Содержание гражданственности демократического типа выражается формулой: *обязанность – права – ответственность*.

Формирование гражданственности позволит личности осознать свои права и обязанности и строить отношения с государством на основе *равноправного сотрудничества*, сбалансированно реализовывать интересы личности, общества и государства.

Специалист, должен овладеть не только специальными знаниями и навыками, но и обладать определенными личными качествами гражданина, такими как активная гражданская позиция, гражданская инициатива, гражданский долг и ответственность.

Гражданское *самосознание* рассматривается как составная часть структуры самосознания личности, в которой отражается социальный и нравственный опыт личности. На основании анализа научных подходов к определению понятия «самосознание» выявлено, что оно рассматривается как результат и предпосылка развития личности, направлено на решение задач, относящихся к внутреннему миру личности, на понимание себя как целостности, определение собственной идентичности, формирование значимых для личности представлений о себе, своих качествах, переживаниях, действиях. В. С. Мухина, В. С. Мерлин, Г. А. Урунтаева, К. К. Платонов, И. И. Чеснокова определяют самосознание человека как системное образование которое рассматривается в составе трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования человека. Гражданское самосознание рассматривается как составная часть общественного сознания и общественного мнения. В процессе его формирования у человека складывается самопредставление об обществе и его социальном идеале. Гражданское самосознание является одной из основ социального сознания и ориентиром гражданского поведения, отражает ряд представлений и самооценок, осознание человеком перспектив развития общества. Важнейшие функции педагогического процесса, направленного на становление гражданского самосознания: онтологическая, гносеологическая, аксиологическая, защитная, социальная, культурно-просветительная, воспитательная, психологическая [3].

Опираясь на обоснование трехкомпонентной структуры самосознания (И. И. Чеснокова) и адаптируя выводы В. С. Мерлина о содержании его структурных компонентов, исследователи выделяют следующие компоненты структуры гражданского самосознания:

– осознание своей принадлежности к государству (притязание на признание своего «Я», своего имени, своей внутренней психологической сущности и внешних физических данных; общность исторических судеб; экономические и политические (государственные) факторы; общность исторического прошлого (психологическое время личности (прошлое, настоящее, будущее); территориальная общность; государственная общность;

– эмоционально-ценностное отношение к этой принадлежности (ценностные ориентации и установки по отношению к другим; культурно-духовные ценности; притязание на социальное признание);

– саморегуляция поведения личности в условиях своего гражданства (способность к самоанализу своей деятельности как гражданина, ответственность и самостоятельность) [3, с. 9].

Формирование гражданского самосознания и процесс гражданского становления личности рассматриваются как единый процесс, в котором социально-экономические, политические и социально-педагогические условия определяют показатели сформированности гражданского самосознания.

Реализация идей гражданского воспитания в педагогике, воспитание российских граждан на основах гражданственности позволит обеспечить устойчивое развитие общества и государства:

– *во внутривнутриполитической сфере* – обеспечить национальные интересы по сохранению стабильности институтов государственной власти, стабилизации гражданского мира и согласия, единства правового пространства, нейтрализации причин политического, религиозного, национального сепаратизма;

– *в военной сфере* – оздать условия для обеспечения безопасности личности, общества и государства от военной агрессии (внешней и внутренней), создать условия для мирного, демократического развития общества, формировать «оборонное» сознание, готовность граждан к защите Отечества;

– *в духовной сфере* – укрепить нравственные ценности общества, традиции гражданственности, патриотизма, гуманизма; развивать культурный и научный потенциал страны, обеспечить духовно-нравственное единство общества; восстановить ценности трудовой морали, обеспечить заинтересованность граждан в развитии национальной экономики и на этой основе снизить социальную напряженность в обществе.

Процесс формирования гражданственности строится на:

– освоении необходимого объема философских, исторических, социально-политических, психолого-педагогических и др. знаний в процессе

изучения гуманитарных дисциплин на разных видах занятий (лекции, семинары, практические, групповые занятия, самостоятельная работа с литературой, консультации т. д.);

– углублении и развитии полученных знаний посредством осмысления, обсуждения, анализа, сравнения, оценки, обобщения и т. д. в ходе самостоятельной работы и на занятиях; формировании на основе знаний навыков гражданского поведения;

– применении полученных знаний, развитии навыков гражданского поведения в процессе реализации гражданских прав и обязанностей, выполнения профессиональных обязанностей, практических заданий, в ходе стажировки;

– контроле полученных знаний, определении уровня развития гражданских качеств и навыков гражданского поведения посредством самооценки, экспертной оценки.

Организация гражданского воспитания осуществляется исходя из положения о том, что ведущая роль в формировании необходимых знаний, навыков гражданского поведения, положительного отношения к гражданским ценностям принадлежит преподавателю. От его умения создавать педагогическую среду сотрудничества, применять диалоговые формы общения с обучаемыми, способности признать гражданские ценности лично значимыми в определяющей степени зависят результаты гражданского воспитания студентов.

Становление современного гражданского образования началось с конца 80-х годов в связи с обновлением и трансформацией обществоведческого образования. Однако уже в начале 90-х годов, под влиянием быстрых общественных перемен, обозначилась тенденция к превращению гражданского обучения в самостоятельное и важное звено обществоведческого образования, носившего экстенсивный характер, возможности которого в значительной степени реализованы.

Содержание гражданского образования имеет свою специфику в каждой стране и поэтому стимулирует педагогов к поиску новых идей. [6]

Интересен опыт США и Европы, где существует хорошо разработанная и всеобъемлющая система гражданского образования. Содержательные детерминанты зарубежных систем гражданского образования и воспитания ориентированы на приоритет прав человека в системе гражданских ценностей (а не на воспитание послушного патриота); ценность плюрализма и толерантности; приобретение умений и навыков, необходимых для осуществления своих гражданских прав (умение критически осмысливать и понимать явления социальной действительности). Европейским Советом сформулированы главные принципы, объясняющие, чему надо научиться: *learning to be* – жить, *learning to know* – знать, *learning to do* – делать, *learning to live together* – жить вместе. Последний принцип, умение жить вместе

с другими, определяет назначение гражданского образования: научить человека ориентироваться в политическом пространстве, уметь находить разумные выходы из конфликтов, быть подлинным субъектом политических отношений, а не объектом манипуляций со стороны чуждых его Интересам политических сил.

Пути решения этих проблем в странах мира неодинаковы. В США существуют глубокие традиции в развитии гражданского образования, но на практике это не означает, что среди предметов социального цикла обязательно, присутствует одноименный предмет, т. к. доминирует междисциплинарный подход. Понимая социализацию как формирование социальной компетенции (умения), американские исследователи большое внимание уделяют обучению практическим навыкам – мыслить критически, т. е. оспаривать, подвергать сомнению те понятия и обычаи (парадигмы), которые преобладают в обществе в настоящий момент. В США разработан граждановедческий подход к управлению школой. Он включает в себя следующие критерии: школа – это социальная система; в школьном сообществе присутствует Школьная культура; школьной культуре соответствует определенный тип управления; каждая система управления тяготеет к своей системе ценностей; каждый тип школьной культуры и системы управления может поддерживать активную школу. Цель данного проекта состоит в том, чтобы члены школьного сообщества позитивно относились к школе и активно участвовали в процессе учебной деятельности.

Основу гражданского образования в США составляют ученическое самоуправление, в ходе которого ученики на практике осваивают механизмы демократии; воспитание в детях инициативы и ответственности за свой выбор; взаимное сотрудничество (солидарность) учителей, учеников и родителей.

Основными принципами американской школы стало отсутствие дискриминации на основании расы, цвета, религии, пола, возраста, умственных и физических способностей при приеме, доступе к чему-либо, обращении или использовании в деятельности школы.

Исследователи отмечают в целом, среди задач гражданского образования, несмотря на разницу подходов в разных странах, наиболее важными можно назвать следующие: обучать правам человека, уважению других, толерантности; учить критически мыслить, чтобы быть в состоянии сделать осознанный, основанный на знании выбор; учить разрешать конфликты; воспитывать гражданское самосознание, интернационализм, заботу об окружающей среде; поощрять развитие индивидуальности; способствовать пониманию, как работает демократия, и развивать способность к сотрудничеству и компромиссам; признавать и поощрять качества лидерства в гражданах; развивать чувство солидарности путем повышения чувства ответственности и вовлеченности в общественную жизнь;

выражать публично собственное мнение, уважать мнение других; признавать различия, уважать культурное многообразие [6].

В настоящее время в России особое внимание необходимо уделять нравственным аспектам гражданского воспитания, разносторонне освещать проблемы прав человека, внимание уделять вопросам ответственности личности за судьбу своей страны, вопросам патриотического воспитания.

Концепция гражданского образования исходит из того, что нравственность не преподается, она формируется в процессе человеческой жизни, поэтому нравственное воспитание личности не требует отдельного учебного курса, а достигается созданием соответствующей атмосферы, пронизывающей всю образовательную среду, весь процесс обучения, включая и работу с родителями.

Гражданское образование – это образование человека (личности-гражданина) в органическом единстве. Помочь преодолеть негативное отношение к закону, неверие в права человека, повысить правосознание граждан призваны разновариантные подходы и технологии правового образования, например, через школьные курсы обществознания и граждановедения.

Изменения, происшедшие в общественном строе России, коснулись пересмотра соотношения «человек-общество-государство». Закрепление в Конституции новых идейных принципов поставило гуманитарное образование в сложное положение: ему необходимо было срочно формулировать новые воспитательно-образовательные цели, соответствующие демократическому курсу развития нашего общества и отвечающие мировым стандартам. Отправной точкой для определения сущности гражданского образования служат понятия «гражданственность», «гражданин», а также «гражданское общество» [6].

Гражданское воспитание будет эффективным, если оно реализуется как часть целостного воспитательно-образовательного процесса в высшем учебном заведении и направленно на формирование у студентов гражданственности; организуется с учетом объективных и субъективных факторов, влияющих на формирование гражданских качеств обучаемых в современных условиях российского общества, выявлены педагогические условия, способствующие эффективности гражданского воспитания.

Библиографический список

1. **Митросенко, С. В.** Формирование гражданской позиции будущего учителя на этапе допрофессиональной подготовки [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / С. В. Митросенко. – Красноярск, 2002 г. – 24 с.

2. **Крысяк, В.** Воспитание гражданственности как интегральное качество личности учащихся средних учебных заведений Польши [Текст]: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / В. Крысяк – М., 1999. – 28 с.

3. **Самойлова, Л. Б.** Формирование компетентности будущего учителя в воспитании гражданского самосознания младших школьников [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. Б. Самойлова. – Красноярск, 2005 – 183 с.

4. **Банникова, Л. В.** Воспитание гражданственности у учащихся 6–8 классов в учебной и внеклассной деятельности (на опыте преподавания иностранного языка) [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. В. Банникова – М., 2005 – 20 с.

5. **Савельев, В. К.** Гражданское воспитание курсантов как фактор обеспечения национальной безопасности России [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / В. К. Савельев – Кемерово, 2004 – 186 с.

6. **Сайпулаева, Т. Ю.** Содержание и технология гражданского образования в образовательных учреждениях с полиэтническим составом обучающихся [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т. Ю. Сайпулаева – М., 2003 – 25 с.

УДК 371

В. С. Токарев

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Выявление сущности ответственности как личностного качества и атрибутивной характеристики современного специалиста позволяют перейти к выявлению специфики ее формирования в рамках военного вуза, что с необходимостью предполагает анализ социокультурного, социально-психологического, социально-педагогического и дидактического аспектов исследования.

Социокультурный аспект, анализа проблемы формирования ответственности связан с выявлением особенностей воинской деятельности современного военного специалиста [2; 6; 11; 12; 20; 23].

Воинская деятельность – это специфический вид деятельности, являющийся для воинов общественно необходимым в условиях подготовки к защите Отечества. Воинская деятельность – явление сложное во многих отношениях. Сюда входят различные виды военно-профессиональной и специальной деятельности. Одни из них определяются видами оружия и боевой техники, другие выделяются на основе разделения функций по подготовке и ведению боя (разведка и другие виды боевого обеспечения), его всестороннему обеспечению – техническому, материальному, медицинскому. Кроме того, воинская деятельность делится по вертикали на командную, штабную, воспитательную, инженерно-техническую, военно-педаго-

гическую и другие виды, каждый из которых имеет свою психологическую специфику. По характеру психологического обеспечения воинская деятельность разделяется на ряд форм: боевая и политическая подготовка (учеба); поддержание постоянной боевой готовности (боевое дежурство, караульная, внутренняя службы, обслуживание, проверка и ремонт военной техники); непосредственные боевые действия.

Учеба – разновидность сложной индивидуальной и групповой деятельности, направленной на приобретение знаний, навыков и умений, на формирование качеств, необходимых для поддержания постоянной боевой готовности и ведения боевых действий. Важной задачей учебы является сколачивание подразделений и частей, то есть формирование коллективного боевого мастерства. Учебная деятельность организуется в условиях, максимально приближенных к боевой обстановке. Она характеризуется повышенной познавательной активностью, источниками которой являются сознание воинского долга, интерес к военным знаниям.

Боевое дежурство – действия военнослужащих, состоящие в поддержании постоянной высокой готовности к тому, чтобы принять активные меры в случае усложнения обстановки: обнаружения цели (противника), получения команды (сигнала) и т. д.

Боевое дежурство как деятельность сложно и тем, что его непосредственные результаты не имеют наглядности и осязательности, вследствие чего воин не испытывает стимулирующего воздействия со стороны получаемых промежуточных итогов. В качестве результата здесь выступают психологические и физиологические показатели того, что воин действительно находится в состоянии бдительности и готовности к экстренным действиям. Необходима, следовательно, такая организация дежурства, которая учитывала бы ее психологические особенности. Актуальной является задача придания этой деятельности логически развертывающегося процесса, определенной последовательности, а также совершенствования ее контроля и оценки, обучения методам несения службы в ходе дежурства.

Боевая деятельность – разновидность воинской деятельности, которая осуществляется в условиях боя, войны. Она характеризуется большой социально-политической значимостью, практическим применением оружия и боевой техники, своеобразием целей (уничтожение противника), экстремальными условиями (опасность, внезапность и т. д.); необычайным напряжением всех сил воинов.

В современных условиях специфика воинской деятельности опосредуется целым рядом объективных факторов идеологического, политического, экономического, социального и психологического характера. Это, прежде всего, связано с тем, что сложившаяся за десятилетия в Вооруженных Силах и во Внутренних войсках четкая и активно действовавшая система идейно-политической, нравственной и психологической подготовки военнотру-

жащих фактически распалась. Последовал отказ от многих некогда неизблемых теоретико-идеологических догм. Существенно потеснены многие традиционные

формы и методы воспитательной работы в армии [11; 12].

Крах прежнего мировоззрения, идейное разномыслие, неопределенность

духовно-нравственных основ военной службы привели к образованию духовного вакуума. Налицо духовно-нравственный кризис, поразивший в той или иной мере все уровни армейского организма от солдата до генерала. Как результат – падение престижа офицерской и солдатской службы; девальвация таких понятий, как воинская честь, исполнение «священного и почетного» долга; нежелание значительной части офицеров, особенно молодых, продолжать военную службу. В прямой связи здесь и другие негативные явления – рост преступности среди военнослужащих (факты пьянства, халатности при исполнении служебных обязанностей, кражи оружия, хулиганства, случаи неповиновения, дезертирство, обострение противоречий на национальной почве).

Как отмечается в ряде источников, по данным социологических опросов, военнослужащие по-прежнему большую часть проблем и трудностей вооруженных сил, своей службы и быта связывают с ситуацией в обществе. Почти 60% офицеров, прапорщиков и контрактников видят причины испытываемого ими социального дискомфорта в утрате общественно значимых духовных ориентиров. Господствующим настроением выступает состояние внутреннего ожидания перемен к лучшему, причем две трети опрошенных не питают надежд, что они произойдут в ближайшие годы [20, с. 3–10].

Социально-психологический аспект анализа проблемы формирования ответственности связан с рассмотрением курсантов как социально-демографической группы.

Первая, наиболее значимая особенность данной социально-демографической группы в том, что границы курсантского возраста совпадают со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Юность – период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и зрелостью, ранняя молодость. Данный возрастной период в психолого-педагогической литературе обозначается по-разному: от позднего периода юности (Д. Б. Эльконин) до первого периода зрелости человека (И. С. Кон), поэтому его психологические характеристики неоднозначны.

Возрастная периодизация Д. Б. Эльконина отражает подход к развитию, сложившийся в школе Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. Ключевыми понятиями на которых базируется этот подход, являются ведущая деятельность,

психологические новообразования, возрастной кризис. Для юношеского возраста ведущей деятельностью, определяющей основное направление развития, является профессиональная учеба, а центральным психическим новообразованием – развитие специальных способностей в различных видах деятельности, являющихся компонентами будущей профессиональной деятельности. Возрастной кризис развития курсанта характеризуется переходом от учебной деятельности к учебно-профессиональной.

Л. С. Выготский считал, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [10]. Юношеский возраст представляет собой период наиболее интенсивного созревания личности. Б. Г. Ананьев, внесший большой вклад в изучение учащихся вузов, считал, что «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой – выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта» [1, с. 7].

Психологические свойства и высшие психические функции (восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции, чувства) в юношеском возрасте достигают максимального развития. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации (уподобления другим людям), присваивает от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и природе; способность к усвоению поло-возрастных и социальных ролей, норм и правил поведения в обществе. В силу этого юность – чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования, самостоятельно планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни [21; 22].

В исследованиях Б. Г. Ананьева, А. В. Дмитриева, З. Ф. Есаревой, И. С. Кона, В. Т. Лисовского и др. показано, что возраст 18-25 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых, морально-нравственных. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу и др.), что особенно необходимо для эффективного профес-

сионального самоопределения личности. С этим периодом связано начало экономической активности, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность; начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта, что весьма важно для процесса профессионального самоопределения личности.

Вторая особенность данной социально-демографической группы в том, что курсант является студентом и имеет все атрибутивные характеристики, присущие данному социальному статусу. По сравнению с другими группами населения студенчество отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее развитым уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Ему присуща специфическая направленность на решение конкретных профессионально ориентированных задач, поскольку за период обучения в вузе формируется прочная основа предстоящей профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве средства познавательной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности», – отмечает в этой связи А. А. Вербицкий [9, с. 103].

Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру по педагогическому общению, интересной для преподавателя личности. В русле личностно – деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. В силу этого перед преподавателем возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную, насыщенную событиями, интересную жизнь. Вместе с тем, как отмечается в ряде исследований (Е. А. Климов, А. К. Маркова, А. М. Новиков, З. А. Решетова, Е. В. Ткаченко и др.), на 2 и 3 курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Однако к концу 3 курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении, в результате чего личность либо утверждает в правильности выбранного жизненного и профессионального пути, либо покидает данное учебное заведение.

Для курсанта как представителя студенчества время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости человека, когда у него усиливаются сознательные мотивы поведения, укрепляются нравственно-волевые качества, появляется интерес к моральным проблемам, происходит самоанализ и самооценка своих качеств. В свои 18-25 лет курсант характеризуется наличием «собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его убеждениям воздействий среды» [19, с. 22]. Это происходит в силу того, что главная особенность старшего юношеского возраста – в осознании человеком своей индивидуальности, формировании образа «я». Происходит самоанализ и самооценка своих качеств, заниженность которых вызывает у курсантов неуверенность в себе, а завышенность сопровождается чувством непонятости себя другими. Поступление в военный вуз укрепляет у курсантов веру в свои силы, вселяет надежду на новую жизнь.

В этой связи перед преподавателями военного вуза ставится целый комплекс задач по формированию личности курсанта: формирование его как субъекта учебной деятельности, как субъекта профессиональной подготовки, как социально зрелой личности. Все качества личности, будучи взаимосвязанными, формируются в ограниченном единстве и зависят от многих факторов: организации учебы, содержания занятий по различным дисциплинам,

личного примера преподавателя, отношения к службе непосредственных командиров, отношения сослуживцев.

Социально-педагогический аспект анализа проблемы формирования ответственности связан с рассмотрением специфики становления личности в военно-учебном заведении, обусловленной совокупностью объективных и субъективных факторов.

Объективные факторы, определяющие специфику формирования ответственности у курсантов, отражают особенности, характерные для образовательного процесса современного военного вуза.

Во-первых, формирование ответственности у курсантов военного вуза необходимо рассматривать с позиции требований к личности современного российского военнослужащего, в контексте повышения боевой готовности частей и подразделений Внутренних войск МВД России, а также потребности совершенствования морально-психологической подготовки личного состава. Немаловажную роль играет при этом учет усложнившихся морально-психологических нагрузок, с которыми связано ведение боевых действий в современных условиях, необходимость интенсифицировать процесс обучения и воспитания личного состава, решать учебные и боевые задачи в короткие сроки, быстро овладевать новыми способами боевых действий, новыми образцами оружия и боевой техники.

Во-вторых, задачи реформирования Внутренних войск МВД России выдвигают на передний план разработку новых методических рекомендаций по организации процесса обучения и воспитания командных кадров, управлению процессами саморазвития личности в воинских подразделениях в современных условиях. В контексте этого при формировании ответственности как качества личности будущего военного специалиста необходим решительный отказ от наработанных стереотипов в педагогической практике, которые не отвечают духу времени, так как использование устаревших методик в воспитательном процессе зачастую неэффективно и уже не соответствует предъявляемым требованиям на современном этапе. Однако новые методики и исследования в этой области сегодня отсутствуют или, в лучшем случае, находятся в стадии разработки.

В-третьих, процесс формирования личности в армейской среде происходит в условиях современной Российской действительности, для которой характерно снижение авторитета военной службы и профессии военного в частности. В ряде исследований отмечается, что в последние годы наш офицерский корпус пополняется не лучшими представителями гражданской молодежи, поскольку стремление к материальному благополучию вызывает у многих талантливых людей желание уйти от трудностей, неизбежных в военной службе (А. Геруа, К. П. Иванов, Н. Ф. Кизюн, С. С. Муцинов, Р. Фадеев, В. И. Шерпаев и др.). В сложившейся обстановке при формировании ответственности как атрибутивной характеристики будущего военного специалиста требуются особые педагогические механизмы воздействия на курсантов в процессе обучения, особый опыт педагогической деятельности командного и преподавательского состава военных вузов.

В-четвертых, в условиях перехода военно-учебных заведений к обучению курсантов по новым учебным планам и программам особую актуальность приобретает подготовка офицеров-воспитателей и педагогических кадров. Возросшие требования к обучению и воспитанию подчиненных заставляют командиров всех степеней в целях повышения эффективности формирования ответственности у курсантов изучать особенности воинского коллектива, выяснять, как связаны внешние черты и стереотипы поведения военнослужащих с установками жизни, доминирующими в определенной социокультурной среде, и как они воздействуют на оказавшегося в ней человека, его оптимальную адаптацию и адекватную самооценку (В. И. Аржаев, Е. М. Дугин, Ю. Д. Подгорных).

В-пятых, специфика становления личности в условиях военно-педагогического социума объясняется, кроме того, тем, что в настоящее время произошли изменения и в мотивации поступления юношей в высшие военные учебные заведения. В структуре мотивов на первый план отчетливо выдвигаются установки меркантильного характера (возможность материального обеспечения своей семьи, получение социальных льгот и гарантий, специ-

альности, необходимой в гражданских условиях и др.). На этом фоне осознание своей причастности к защите Отечества становится все менее актуальным, уходит на второй план. В военной среде заметно нарастает прагматизм не подкрепленный высоким патриотическим чувством, что порождает явления и процессы, которые раньше не наблюдались в армейской среде [8, с. 3-11].

Проведенный анализ показывает, что процесс формирования ответственности у курсантов военного вуза предполагает наличие взаимных требований в системе обучения. Для курсантов это могут быть дидактические и организационные требования в виде учебного плана, программы учебных дисциплин, планов семинарских занятий, наборов индивидуальных заданий, расписания занятий, правил пользования библиотекой и вычислительным центром и т. д. В результате осмысления внешних требований, ориентируясь на существующие в обществе правила поведения, понятие долга и морали, курсант самостоятельно выбирает направление своих действий (ходит на лекции, готовится к занятиям, или наоборот, пропускает занятия, не выполняет домашние задания). Сознательное выполнение курсантом ответственного действия должно происходить на основе знания им моральных, этических норм деятельности и способности самостоятельно адекватно оценить свои действия (ответственные или безответственные). Принятие курсантом внешних требований в качестве лично значимых зависит от многих условий, в частности, от социального и педагогического способов выдвижения предъявляемых требований.

Осознание курсантом внешних требований и образование внутренних мотивов для ответственных действий должно привести обучаемого к потребности совершить волевое действие [27]. Курсант становится субъектом ответственного действия, если осознанно берет на себя обязанность довести его до получения определенного результата и держит перед собой отчет за мотивы, планы, цели, способы, результаты деятельности. Тем самым происходит перенос отчета с внешнего уровня на внутренний.

Однако однократное ответственное действие или поступок – это еще не свойство личности. О наличии ответственности говорят, если осознанные ответственные действия и поступки начинают устойчиво повторяться в деятельности – в различных ситуациях, при разных условиях, как отклик на предъявляемые ему морально-нравственные, правовые требования. Когда предрасположенность (склонность, готовность) осознанно действовать в соответствии с требованиями морального долга, сопровождаясь самоконтролем, становится постоянной, устойчивой, неизменной для данной личности, ее сущностью, связанной с ней и неотделимой от нее так, что, утратив это, личность «теряет» себя, – тогда ответственность становится качеством личности, атрибутивной характеристикой.

Таким образом, ответственность курсанта является, во-первых, качеством личности, являющимся отражением объективных социальных отношений между ним, как одним из членов общества, и другими членами общества, характеризующих их социальные обязанности. Выполнение обязанностей курсантом происходит через их интериоризацию и связано с психологической готовностью принять их, что приводит к присвоению курсантом «внешней необходимости».

Во-вторых, поскольку курсант рассматривается как субъект педагогического процесса, в котором тоже объективно имеются определенные взаимоотношения, то обязанности курсанта связываются в первую очередь с его основной учебной деятельностью.

И, наконец, ответственность курсанта предполагает необходимость отчета, то есть внешний и внутренний контроль над выполнением налагаемых и принятых курсантом обязанностей (контроль и самоконтроль).

Субъективные факторы, определяющие специфику формирования ответственности у курсантов, связаны с тем, что к нему предъявляется более широкий комплекс требований, основанный на отношении к нему как к личности, учащемуся и будущему военному специалисту одновременно. С этой позиции взаимоотношения между обществом и курсантом отражаются в качественно иной системе требований с точки зрения выполнения взаимных обязанностей.

Объективное содержание ответственности курсанта как будущего офицера связано с предъявляемыми к нему внешними требованиями – как субъекту образовательного процесса и, одновременно, как к будущему офицеру. Одна часть требований связана с выполнением курсантом учебных обязанностей, правил деятельности и поведения, отраженными в Уставах и традициях Вооруженных Сил, нормах курсантского общежития. Другая часть имеет профессиональную направленность – например, требования к развитию личностных и профессиональных качеств специалиста, соблюдению профессиональных норм деятельности и т. д. Курсант как будущий офицер несет ответственность за осуществление (или неосуществление) представленной ему возможности получения высшего образования, развития своих личностных и профессиональных качеств, становления высококачественным специалистом. Поэтому курсант обязан нести ответственность, в первую очередь, за приобретенные знания, которые служат средством развития его как личности, и, кроме того, как будущий офицер – за осуществление предоставленной ему возможности развития у себя профессионально значимых качеств.

Субъективное содержание ответственности курсанта состоит в осознании

им своего долга перед самим собой, семьей, педагогами, обществом – за качество учебы, личностное и профессиональное развитие, за реализацию своих потенциальных возможностей и способностей. Чувство долга является

характерной формой проявления ответственности человека в социальной практике, в том числе учебно-профессиональной и воинской деятельности курсанта. Оно помогает противостоять желаниям, которые противоречат требованиям общества, побуждая будущего офицера действовать в соответствии с принятыми в обществе нравственными и профессиональными нормами поведения и деятельности.

Моральный аспект ответственности будущего военного специалиста состоит в самостоятельном, без внешнего контроля определении направления «вектора ответственности»: в первую очередь курсант должен обращать общественно необходимые и профессионально значимые требования на себя (нести ответственность прежде всего перед собой, интериоризировать ее), а потом – на других.

Это означает, что ответственность курсанта как будущего офицера должна проявляться в учебно-профессиональной деятельности в виде устойчивого повторения ответственных действий, выполняемых на основе осознания морального долга и требований к будущей профессии; выражаться в принятии данных требований в качестве мотивации своей учебной деятельности; осуществляться с помощью волевых целенаправленных усилий по выполнению обязанностей; основываться на самоконтроле действий, поступков и оценке значимости учебной деятельности как основы для высокой результативности будущей профессиональной деятельности.

Дидактический аспект проблемы формирования ответственности у курсантов связан с обоснованием целесообразности осуществления данного процесса на начальном этапе профессионально-личностного становления будущего военного специалиста, поскольку, как показывают исследования, проведенные в различных военных вузах [7; 13; 14; 16; 8; 24], развитие личности курсантов на младших курсах имеет ряд особенностей.

Во-первых, поступив в военный вуз, курсант становится субъектом учебно-профессиональной деятельности, активно осваивающим ее специфические особенности. Одновременно с этим курсант является не только студентом, но и военным, членом армейской среды, для которой характерны субординация и четкая иерархичность. Таким образом, развитие личности курсанта на начальных курсах обучения в военном вузе связано со сложностью его социальной позиции, опосредованной тем, что он выступает одновременно и как обучающийся, и как член армейского коллектива, и как будущий военный специалист. Изучая курсанта как будущего специалиста, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, отмечают, что личность курсанта, «готовящегося к квалифицированному выполнению функций специалиста в той или иной области воинской деятельности», формируется в процессе приобретения профессионально важных знаний, навыков, качеств» [15, с. 311].

Таким образом, учебно-профессиональная деятельность курсанта в военном вузе, сочетание познавательной и профессиональной мотивации,

направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач в комплексе детерминируют необходимость выполнения им основных ролей – обучающегося (как субъекта учебной деятельности) и будущего специалиста (как субъекта профессиональной подготовки) [17, с. 184]. Из этого следует, что основная задача развития курсанта младших курсов как субъекта профессиональной подготовки в военном вузе предполагает разработку системы педагогических воздействий, направленных на формирование мотивации, профессиональных ценностей, знаний, умений, навыков, тактик и качеств, необходимых будущему специалисту.

Такое понимание курсанта как обучающегося и как будущего офицера согласуется с основными положениями теории социальных ролей, с позиций которой именно обучение на младших курсах вуза является наиболее сложным периодом становления личности будущего военного специалиста, требующим от него высокого уровня развития ответственности как личностного качества. Это связано с тем, что для курсантов младших курсов начало обучения в военном вузе совпадает с периодом овладения полным комплектом социальных ролей взрослого человека: гражданских, нравственных, поло-ролевых, профессионально-трудовых, учебно-познавательных и т. д. Становясь членом тех или иных социальных групп (взвода, роты, подразделения), вступая во взаимодействие с другими людьми (однокурсниками, педагогами, командирами), курсант в каждом конкретном случае овладевает той или иной позицией (статусом) и в рамках соответствующих взаимоотношений выполняет определенные социальные роли: однокурсника, обучающегося, подчиненного.

Во-вторых, курсант, пришедший в военный институт, зачастую имеет о своей будущей профессии смутное представление, которое часто основывается лишь на одном желании быть артиллеристом, летчиком, штурманом, танкистом и так далее. Скудность информации о процессе обучения в военном институте, отсутствие во многих школах начальной военной подготовки не позволяют юноше получить истинную картину о выбранной им профессии. Бывает и так, что в военном институте юноша оказывается по желанию своих родителей или же с целью уклониться таким образом от службы в Вооруженных Силах в качестве солдата, что некоторые считают более трудным делом.

Таким образом, большая часть курсантов истинное содержание своей будущей профессии постигает лишь в стенах военного института. Некоторые молодые люди разочаровываются в своем выборе с первых дней обучения, у некоторых этот процесс затягивается на довольно длительное время. Однако основная масса курсантов в процессе учебы успешно адаптируется к условиям профессиональной деятельности. Важную роль в определении способности личности к профессиональной адаптации играет определение

способностей поступающего абитуриента к выполнению данной работы, его профессиональной подготовки, степени сложившихся профессиональных интересов. Достижение курсантом в процессе обучения соответствия профессиональных навыков и личностных качеств, соответствующих требованиям конкретной профессиональной деятельности, свидетельствует о его профессиональной адаптации.

Анализ психолого-педагогической литературы и изучение массовой практики [2; 3; 4; 5] показывают, что для формирования положительных отношений с командирами и педагогами, преодоления конфликтных ситуаций между личностью и членами курсантского коллектива необходим высокий уровень ответственности как атрибутивной характеристики каждой личности.

В-третьих, обучение курсанта на начальных курсах имеет ярко выраженную специфику, детерминируемую особенностями вхождения юноши в армейскую среду. Процесс вхождения личности в военно-педагогическую среду носит динамичный, многоуровневый характер, что предъявляет к курсантам младших курсов особые дополнительные требования по выработке у себя качеств, способствующих быстрой адаптации к изменяющейся окружающей обстановке.

С первых дней пребывания юноши в курсантском коллективе происходит процесс активного взаимоприспособления личности и воинского коллектива, который заканчивается достижением коллективом ценностно-ориентационного единства по основным вопросам, что напрямую связано с процессами интериоризации. В ходе интериоризации происходит активное освоение курсантом выработанных воинским коллективом социальных норм, ценностей и установок, представлений и стереотипов и включение их во внутренний мир личности. В результате интериоризации у курсанта складывается система регуляторов внутреннего поведения, которая обеспечивает соответствие его поведения образцу, задаваемому требованиями воинских уставов и приказов командиров и начальников, установками, ценностными ориентациями, т.е. формируется ответственность.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего школьника к курсантским формам коллективной жизни. Поведение курсантов отличается высокой степенью конформизма, у них отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Курсанты первого курса не владеют в нужной степени умениями самоорганизации учебной деятельности, входящими в состав учебной самостоятельной деятельности: не умеют самостоятельно планировать свое учебное и внеучебное время, построить план своих действий (например, выступления на семинаре, ответа на экзамене), у них зачастую не получается в срок выполнить учебное задание, избежать пустой траты времени, учиться и работать без штурмовщины, организовать свое рабочее место. Многие первокурсники не умеют самостоятельно выполнять все учебные

задания (например, решить задачу, создать схему, таблицу), осуществлять самоконтроль своей работы. В жизнь курсантов интенсивно включены все формы обучения и воспитания в военном вузе. Курсанты получают общую подготовку, у них активно формируются культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к военно-учебной среде у большинства завершается достаточно благополучно, проходя через усвоение присущего военному социуму социального опыта, ценностей, норм, установок, а также саморазвития курсанта, реализацию им своих социальных потребностей и личностных качеств. На фоне этого значительно повышается ответственность курсанта за выполнение учебных и служебных обязанностей.

Одни курсанты достаточно быстро осваиваются в новой для них обстановке, у других на это уходит достаточно много времени. Некоторые за время обучения в институте так и не могут выработать у себя необходимые качества и сформировать необходимую систему поведения и профессиональных навыков. В силу этого наличие ответственности как качества личности, выступающего регулятором поведения курсанта на основе предвидения последствий совершаемых действий неизмеримо возрастает.

Обобщая вышеизложенное, уточним определение ответственности применительно к личности курсанта. *Под ответственностью курсанта понимается профессионально значимое качество, связанное с осознанным выполнением совокупности объективно необходимых требований, предъявляемых к нему выбранной профессией как к субъекту образовательного процесса военного вуза и будущему офицеру, и выражающееся в потребности отчитываться за свои действия перед самим собой, коллективом, командирами, педагогами, обществом.*

Формирование ответственности курсантов – сложный и многоэтапный процесс, зависящий от множества внешних и внутренних психолого-педагогических условий.

Так, А. С. Макаренко считал, что необходимым условием развития ответственности является создание коллектива, имеющего развитую систему отношений ответственной зависимости. Он исходил из того, что становление человека связано с его способностью осознавать связь с другими людьми, подчинять свою жизнь определенным обязанностям, поскольку «каждая отдельная личность должна согласовать свои личные стремления со стремлением других (коллектива, группы)» [25]. Вступление человека в отношения ответственной зависимости А. С. Макаренко связывал с решением такой педагогической задачи, как наличие отношений подчинения в коллективе, при которой умение приказывать и умение подчиниться создает в коллективе переплетение подчинения и приказа.

Таким образом, А. С. Макаренко показал, что формирование социально ответственной личности связано с осуществлением комплекса условий:

- во-первых, с включением личности в отношения ответственной зависимости, которые осуществляются в рамках того или иного коллектива;
- во-вторых, с формированием человека, действующего осознанно, свободно и потому ответственно;
- в-третьих, с контролем над поведением и деятельностью личности [25].

Н. А. Минкина, анализируя вклад А. С. Макаренко в развитие проблемы ответственности, пишет: «Эти три аспекта на современном уровне разработки вопроса можно было бы обозначить, используя употребляющиеся в литературе понятия, следующим образом:

- а) создание социально ответственной ситуации;
- б) формирование субъекта ответственных действий, его познавательной и волевой ответственности;
- в) социальный контроль, обеспечивающий социальное поведение и деятельность» [26, с. 109].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и изучение практики работы военных вузов [3; 4; 5; 7; 13; 14; 16; 18; 24] показывают, что для эффективного формирования ответственности у курсантов как будущих офицеров необходимо воздействовать на данное личностное качество как целостность, включающую мотивационный, гностический, волевой и эмоциональный компоненты.

Формирование мотивационного компонента ответственности направлено на удовлетворение потребностей, которые являются источником его активности и включают социальные, познавательные, профессиональные потребности, нравственный и профессиональный долг, социальные и профессиональные нормы поведения и деятельности, цели, идеалы, убеждения.

Социальные потребности, обеспечивающие внутреннее принятие курсантом предъявляемых требований, выполнение их, понимание обязательности отчета и контроля, включают потребности курсанта в социальной безопасности и защищенности, в принадлежности к определенной референтной группе и др. К познавательным потребностям будущего специалиста относим потребность в знаниях, необходимых для личностного развития. Кроме того, мотивационный компонент ответственности курсанта составляют его потребности в развитии и самореализации личности в будущей профессии и др.

В общей структуре мотивации курсанта существенным элементом является профессиональная мотивация и профессиональные интересы, которые влияют на удовлетворенность профессией, а также ответственность в учебной деятельности.

Формирование гностического компонента ответственности курсанта предполагает осознание сущности своих обязанностей как обучающегося и как будущего офицера – содержания учебных обязанностей, профессиональных

норм поведения и деятельности осмысления требуемых и наличных профессионально-личностных качеств специалиста, своих профессиональных возможностей и способностей. Как будущий военный специалист, курсант должен узнать, осмыслить, осознать требования роли будущего офицера и согласиться с ними. В педагогике отмечается, что качество выполнения человеком той или иной роли зависит во многом от того, насколько он понимает ее специфику и в какой степени данная роль им принимается и усваивается, иначе говоря, интериоризуется. Осознание личностью обязанностей как неотделимых от ее социальной роли и собственного «Я» (представления индивида о самом себе) влияет на степень реализации обязанностей [27, с. 307-308]. Уже в военном вузе курсант должен осознать соответствие личностных способностей и качеств требуемым личностно-профессиональным качествам военного специалиста, поскольку сейчас, будучи курсантом, он ответственен за выбор данной профессии и реализацию предоставленной ему возможности стать высококвалифицированным специалистом.

Сформированность гностического компонента ответственности означает, что курсант понимает сущность своих обязанностей и их значение для саморазвития и профессионального развития, знает последствия их выполнения или невыполнения для себя и других, осмысленно относится к моральным, этическим, правовым и профессиональным нормам, принятым в обществе. Курсант знает содержание своих учебных обязанностей как требований, относящихся к его социальной роли учащегося. Он несет ответственность не только за качество приобретенных знаний, но и за объективную самооценку выполняемых учебных и воинских обязанностей, за использование самой возможности познания.

Формирование волевого компонента ответственности основывается на осознанном выполнении курсантом разнообразных обязанностей, что требует проявления воли, преодоления возникающих препятствий, мобилизации сил. Будущий офицер должен уметь самостоятельно принимать «интеллектуально-волевые решения», которые происходят с борьбой мотивов, при взаимодействии чувств и воли [28, с. 81], осуществлять их, отвечать за их выполнение и полученный результат. Уже первое профессионально значимое решение о выборе для себя профессии будущий военный специалист должен принять вполне ответственно и самостоятельно. Развитие волевого компонента ответственности мы связываем с умениями будущего офицера ставить цель, анализировать условия и выбирать средства достижения цели (исполнения обязанностей), моделировать программу действий, организовать ее выполнение, контролировать и корректировать полученный результат, то есть с целеполагающими умениями будущего офицера. Они выражаются в организованности курсанта, являются существенным фактором успешности выполнения им своих обязанностей.

Формирование эмоционального компонента ответственности предполагает воздействие на чувства, проявляющиеся к выполнению обязанностей в учебно-профессиональной деятельности и к их результату. Человек передает свои чувства (удовлетворение, сомнение, недовольство, гордость, возмущение, совестливость и др.) с помощью вербальных, мимических средств – выразительных движений лица, голоса. Моральные чувства (долга, совести) испытывает курсант, когда осознал, усвоил нравственные нормы и правила. Они выступают в его сознании как нечто такое, чему он обязан, не может не подчиняться при выполнении обязанностей. Интеллектуальные, или познавательные, чувства отражают эмоциональное отношение курсанта к учебным обязанностям, выполняемым в процессе его познавательной деятельности (чувство радости, гордости по поводу найденного метода решения, чувства сомнения в правильности решения и др.). Они подкрепляют учебную деятельность, связанную с преодолением трудностей на пути к достижению цели, обеспечивают ее энергией и могут иметь профессиональную окраску, если выражают эмоциональное отношение курсанта к обязанностям, связанным с профессией.

Таким образом, в контексте нашего исследования *под формированием ответственности курсанта мы понимаем целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого обязанность выполнять требования, предъявляемые учебной деятельностью и социальным статусом будущего офицера, становятся для курсанта профессионально осознаваемыми и личностно значимыми нормами поведения.*

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд.-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
2. **Аржаев В. И., Дугин Е. М., Подгорных Ю. Д.** Еще раз о проблемах высшей военной школы // Военная мысль. – 2000. – № 6. – С. 35–38.
3. **Барабанщиков, А. В.** Психология и педагогика высшей военной школы. Учебное пособие. – М.: Воениздат, 1989. – 365 с.
4. **Бешенцев, В. И.** Творческое сотрудничество и учет индивидуальных особенностей курсантов как направление развития их познавательной активности // Научно-методический сборник. – М.: Воениздат, 1992. – № 42. – С. 69–79.
5. **Богуславский, В. В.** Развитие и формирование мотивации учебной деятельности курсантов военных училищ МВД СССР (Психол. исслед.): Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1988. – 20 с.
6. **Болтунов, А.** О воинском воспитании // Русское зарубежье: Российский военный сборник. Выпуск IV. – М.: ГА ВС, 1994. – С. 167–186.
7. **Бринько, И. И.** Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения. Автореф. дис... канд. психол. наук. Иркутск, 1997. – 17 с.
8. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

9. **Вербицкий, А. А., Кругликов, В.** Контекстное обучение: формирование мотивации // Высшее образование в России. – 1998, № 1. – С. 101–107.
10. **Выготский, Л. С.** Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 367 с.
11. **Гареев, М.** Проблемы подготовки Вооруженных Сил в свете современной военной доктрины // Военная мысль. – 1993. – № 11. – С. 7–11.
12. **Геруа, А.** От «полчищ» – к «новой армии» // Какая армия нужна России? Взгляд из истории. Российский военный сборник. Выпуск 9. – М.: Военный Университет, Ассоциация «Армия и общество», 1995. – С. 101–148.
13. **Голубев, В. П., Косенко, И. И.** Военно-профессиональная адаптация: Лекция для курсантов и слушателей. – Л.: ВР1ФК, 1991, 39 с.
14. **Давыдов, В. П., Мороз, И. И.** Особенности воспитания курсантов различных курсов обучения. – М.: ВПА, 1983, 72 с.
15. **Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А.** Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.
16. **Железяк, Л. Ф., Кандыбович, Л. А., Ростунов, А. Т.** Проблемы формирования военно-профессиональной пригодности и направленности личности будущих офицеров. – Минск: ВИЗРУ ПВО, 1976. – 170 с.
17. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе. – М.: «Логос», 1999. – 384 с.
18. **Иванов, К. П.** О некоторых особенностях формирования самосознания и социальной активности курсантов в условиях реформирования Вооруженных Сил России (Пермское ВАТУ) // Актуальные проблемы вузов ВВС: Межвузовский сборник. Вып. II. – М.: МО РФ, 1995. – С. 8–15.
19. **Каганов, А. Б.** Рождение специалиста: профессиональное становление студента. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
20. **Козловский, В. Л.** Некоторые проблемы подготовки офицерских кадров // Научно-методический сборник. – М.: Воениздат, – 1992. – № 42. – С. 3–10.
21. **Кон, И. С.** В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1988, – 335 с.
22. **Кон, И. С.** Психология ранней юности М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
23. **Концепция** развития системы военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации / Приложение 1 к приказу министра обороны Российской Федерации 1993 г., № 191. – М.: МО РФ. – С. 3–11.
24. **Коротич, В. К.** Педагогическая система формирования готовности курсантов к организации служебно-боевой деятельности. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 23 с.
25. **Макаренко, А. С.** Собрание сочинений в четырех томах. – М.: Правда, 1987.
26. **Минкина, Н. А.** Воспитание ответственностью: Учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 144 с.
27. **Психология:** Словарь/ Под ред. А. В. Петровского и др. – М.: Изд. полит, лит-ры. – 1990. – 440 с.
28. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека: Уч. пособие. 2-е изд. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

РАЗДЕЛ V

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37

Н. И. Рыжова, С. Д. Каракозов, В. И. Фомин

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА: СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня профессионально значимые качества личности как будущего специалиста в той или иной предметной области основываются не столько на критериях объема и полноты конкретного знания, сколько на способности самостоятельно пополнять их, ставить и решать профессиональные задачи, вырабатывать критерии отбора наиболее эффективных из них.

В условиях непрерывно возрастающих возможностей реального доступа к информации с помощью глобальных систем телекоммуникации для любого специалиста становится необходимым самостоятельно уметь разработать рациональную стратегию поиска необходимой лично ему информации из множества существующих. В этой связи резко возросли требования к информационной культуре личности вообще и специалисту в частности. Человеку требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, умение использовать предоставляемые ею возможности, т. е. определенный уровень культуры поведения в *инфосфере* – для которого уже существует и является устоявшимся термин «информационная культура» *

Остановимся на описании составляющих информационной культуры личности в контексте современного этапа информатизации образования и важности ее формирования у будущего специалиста в любой предметной области. Согласно множеству публикаций по данной проблематике, на наш взгляд, следующие *составляющие информационной культуры личности*, можно считать основой для определения самого понятия «информационная культура», выделения параметров диагностики становления

* Впервые термин введен в практику образования А. П. Ершовым [1], но за последние годы существует множество публикаций научного и методического характера, в которых обсуждались проблемы как самого концепта этого понятия, так и концепций введения его в образовательную практику как на уровне общего образования, так и на уровне подготовки специалистов разного профиля в вузе и в системе дополнительного образования

информационной культуры у будущего специалиста, а также ориентиров, определяющих цели, задачи, содержание и эффективность образовательной деятельности:

- *информационная (компьютерная) грамотность,*
- *информационная компетентность,*
- *информационный ценностно-смысловой компонент,*
- *информационная рефлексия,*
- *информационное культуротворчество.*

Обратимся и кратко охарактеризуем первую составляющую информационной культуры - информационную (или компьютерную) грамотность. Не смотря на то, что с момента наиболее частого употребления этого термина в повседневной жизни и в образовательной практике прошло не менее 20 лет, он по-прежнему остается востребованным и часто употребляемым. *Информационная грамотность* представляет собой (по А. П. Ершову [1]) «начала» информационной культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей. Решая проблему стандартизации ожидаемого результата образовательной деятельности и разработки диагностического аппарата в понятиях культуры личности, мы выделили эту характеристику, строящуюся на основе знаний и умений. Информационная грамотность означает овладение знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т. д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере компьютеризации и информатизации.

При этом мы, вслед за А. П. Ершовым [1], будем понимать, под *компьютеризацией* внесение компьютеров в некоторую область деятельности человека, сопровождаемое заметной перестройкой этой деятельности под воздействием компьютера, а информатизацией - построение информационного общества. Информационная (компьютерная) грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений компьютеризации и информатизации, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения практического опыта, извлекаемого непосредственного из общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т. д.

Как показывает практика, можно обладать определенной информационной грамотностью, не владея сложными понятиями и терминами, не представляя сложности информационных процессов и информационных отношений. Информационная (компьютерная) грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами информационного познания. Причём, речь идет не только о знаниях, но и их применении. Подобное представление, в целом, согласуется с характеристикой компьютерной грамотности как минимально необходимого уровня развития информационной культуры [1,3].

Приступая к описанию второй составляющей информационной культуры, заметим, что в настоящее время многие исследователи практически не разделяют понятия информационной грамотности и компетентности, что на наш взгляд является крайне ошибочным. В определении *информационной компетентности* мы придерживаемся определения компетентности, данного в работе М. А. Холодной [12]: «Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности». Компетентность – это составляющая не только профессиональной культуры, но и общей и допрофессиональной культуры личности. Отличие профессиональной информационной компетентности от общей состоит в круге решаемых задач, проблем, а также уровне их решения.

Согласно Н. Х. Насыровой [12] *информационная компетентность* – это:

- мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации;
- совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества;
- знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности;
- способы и действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности;
- опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов;
- опыт отношений «человек-компьютер».

С нашей точки зрения, внесение мотивационно-ценностных и рефлексивных аспектов в определение информационной компетентности не вполне корректно. На наш взгляд, «*информационная компетентность*» – это прежде всего возможность гражданина информационного общества обеспечить себе: свободный доступ к информации, не являющейся тайной, а также его способностью опубликовать и разгласить собственную информацию в нецензурированном виде, обеспечить себе право свободного выбора источника, провайдера, формата, стандарта, программы и технологии работы с информацией, реализовать доступные в обществе возможности относительно производства, передачи, распространения, использования, копирования, уничтожения любой свободно распространяемой информации, включая и его собственную информацию. При этом, в условиях современного демократического государства эти возможности должны быть обеспечены обществом. Информационная компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность информационной деятельности (внешней и внутренней) на основе компьютерной грамотности, что

означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих поставленных перед человеком задач.

Грамотный человек знает о чём-то абстрактно, а компетентный - может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо информационную задачу и или проблему. В то же время, компетентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок.

В настоящее время существует множество научных публикаций относительно различных видов компетентности и компетентностного подхода к подготовке специалиста*, но мы далее остановимся на содержании понятия «интеллектуальная компетентность», которое является составляющей информационной культуры личности и тесно связана с «информационной компетентностью» – второй составляющей информационной культуры личности. Согласно М. А. Холодной [12], интеллектуальную компетентность, можно рассматривать как «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определённой предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях)». Знания такого рода должны отвечать следующим требованиям:

- разнообразие («множество различных знаний о разном»);
- артикулированность (элементы знания чётко выделены, при этом все они находятся в определённых взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и в том варианте, когда знание превращается во везданье);
- быстрота актуализации в данный момент и в нужной ситуации (оперативность и доступность знания);
- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе, способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области факты, положения, определения осознаются как самые важные, решающие для понимания);
- категориальный характер (определяющая роль того типа знаний, которые представлены в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным, конструктивным знанием (знанием о том, «как»);
- рефлексия, т. е. знание о широте и глубине собственных знаний.

* См. работы Б. Д. Эльконина, С. Е. Шишова, В. А. Кальней, А. В. Баранникова, Л. М. Долговой, В. К. Загвоздкина, В. В. Шаповал, Е. А. Ракитиной, М. В. Рыжакова, О. Г. Смоляниновой, М. А. Холодной, И. А. Колесниковой, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной и др.

Что касается третьей составляющей информационной культуры личности или *ценностно-смыслового* компонента информационной культуры, то его, на наш взгляд, можно определить как совокупность или систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, верований в области информационных процессов и отношений.

Достижение любой образовательной цели подготовки будущего специалиста – это всегда процесс перехода от одного качественного состояния личности обучаемого к другому. Важнейшими компонентами такого состояния являются не только параметры фактического уровня компетентности обучаемых в предметной области и в области информатики и информационных технологий, но и их ценностные, личностные, смысловые ориентации в этих сферах. Система отношений (интеллектуальных, этических, эстетических, нравственных и т. п.) обучаемых к информации и средствам работы с ней, является ядром информационной культуры личности. Это ядро во многом определяет глубину и динамику усвоения новых знаний и приобретения специальных навыков (как необходимых слагаемых информационной культуры учащегося), а также характер и направленность использования этих знаний и навыков в практическом взаимодействии с современными информационными средствами при решении реальных задач в любых областях жизни и деятельности. Это необходимая основа решения дидактической задачи формирования у обучаемых способностей видеть (находить, выделять, определять) информационную компоненту проблем, процессов и объектов действительности, находить способы оптимизации деятельности на основе использования информационных технологий, практически реализовывать эти способы в конкретной ситуации.

Таким образом, опираясь на работы Э. Фромма [11], А. Г. Асмолова [1], Д. А. Леонтьева [10] и др., можно сделать вывод, что основное отличие этого *ценностно-смыслового* компонента информационной культуры от предшествующего состоит в том, что здесь доминируют наиболее сложные элементы культуры, такие как: смысловое содержание, вкладываемое в те или иные феномены, ценностные ориентации, служащие основными регуляторами личностного выбора, позиции личности и т. д. Мы полагаем, что ценностно-смысловой компонент информационной культуры личности влияет на формирование грамотности и компетентности, развитие рефлексии и культуротворчества.

Перейдем к краткой характеристике четвертой составляющей информационной культуры – *информационная рефлексия*. Рефлексия как форма познания и как категория философская имеет огромное значение в различных областях человеческого знания и представляет собой метод гуманитарного познания как предметных областей, так и окружающего мира в целом [9]. Рефлексия представляет собой отслеживание человеком целей,

процесса и результатов своей деятельности по присвоению информационной культуры, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нём происходят, себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия человека как субъекта культуры охватывает все перечисленные её компоненты: осмысление собственного уровня информационной грамотности и компетентности, особенностей ценностно-смысловой сферы и других вопросов [4].

Психологами рассматривается несколько видов рефлексии [7], но в контексте нашей задачи наиболее значимыми являются её следующие виды: поведенческая, познавательная, личностная, коммуникативная. Также с точки зрения временной перспективы важным представляется развитие ретроспективной и перспективной рефлексии, в сравнении с актуальной рефлексией, относящейся к настоящему времени. Рефлексия позволяет выявить и преодолеть противоречия, возникающие в жизни человека между знанием и поведением, желаемым и должным, возможным и действительным. Благодаря рефлексивному механизму человек переходит на новые уровни своего развития и совершенствуется как специалист при решении профессиональных задач.

На наш взгляд, информационная культура, опирающаяся на информационную (компьютерную) грамотность, должна способствовать развитию профессиональной культуры специалистов как профессиональных пользователей информации. Информационная среда побуждает пользователя постоянно оценивать свои знания и знания, зафиксированные в инфосфере, уметь соотносить модели знаний и информации. Успешность жизнедеятельности каждого человека все более зависит от того, насколько он способен своевременно получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию (а точнее новое знание) в своей повседневной жизни, а так же осознать свое место в инфосфере, диагностировать себя как создателя и потребителя информации, осознать складывающуюся информационную ситуацию. Все это не что иное как информационная рефлексия.

И, наконец, остановимся на последней составляющей – *информационное культуротворчество*. Согласно Л. С. Выготскому [2], *культуротворчество* означает, что человек является не только творением культуры, но и её творцом. Творческое начало присуще культууроосуению уже в дошкольном возрасте. Творчество как шаг, следующий за освоением информационной культуры, имеет множество граней: от создания собственных теорий, открытия информационных закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, способности задуматься над новой для себя проблемой в различных информационных ситуациях. Как известно, существует два критерия творчества: новизна результата или спо-

соба деятельности и качество мышления и воображения, характеризующееся как креативность.

Здесь же необходимо отметить, что понятие «культуротворчество» в образовании в основном применяется не столько в отношении «информационной продукции», сколько в принятии обучаемыми ценности творчества во всех его проявлениях и аспектах, стремление к творчеству, а также развитие творческих способностей и проявлений. Объектом информационного творчества могут выступать образы и идеи, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. Кроме того, творческий компонент может быть интерпретирован как готовность личности к выполнению культуросозидающей, культуротворческой роли как в отношении присвоения, «распредмечивания» культуры, так и созданию новых форм культуры. Творчество может проявляться в отношении норм («нормотворчество»), традиций, порождения новых личностных смыслов («переоценка ценностей», смыслотворчество), знаний (открытия, теории и т. д.), новых способов деятельности (технологий), собственной жизни и себя самого (определение перспективы личностного роста, самосовершенствования) и т. д.

Выделенные компоненты не существуют изолированно друг от друга. Так, мы не противопоставляем, а лишь условно разделяем процесс культуросодействия и культуротворчества, в жизни они тесно взаимосвязаны. Причём, как правило, культуротворчество выступает как более высокий уровень в отношении к культуросодействию. Взаимосвязи могут проявиться практически между всеми компонентами: преобразования в личностно-смысловой сфере могут повлиять на повышение грамотности и компетентности, а новые знания – на ценностные ориентации. Организация рефлексии позволяет достичь изменений в других составляющих информационной культуры (выработать новые способы решения информационных задач, осуществления коммуникационных и информационных процессов, активизировать процесс образования ценностных отношений, ориентации и т. д.).

Итак, информационная культура является системным образованием, каждый компонент которой взаимосвязан с другими и, вместе с тем, является самостоятельной характеристикой, выполняющей свои функции.

В заключение, на основе проведенного нами анализа сформулируем следующее определение понятия «общая информационная культура личности». Информационная культура личности представляет собой составную часть базисной культуры личности как системной характеристики человека, которая позволяет ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании и переработке, создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании.

Информационная культура включает грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений;

гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности [6].

На наш взгляд, выделенные составляющие компоненты культуры личности универсальны, в том смысле, что они могут быть отнесены к информационной, математической, экологической, правовой и др. компонентам общей культуры человека.

И последнее, в отношении генезиса информационной и других аспектов культуры личности, адекватным понятием на наш взгляд, является «становление», а не «формирование», «воспитание», «развитие». Это обусловлено:

во-первых, самим понятием культуры личности, означающим одновременно и обученность, и воспитанность, и уровень развития личности;

во-вторых, процесс становления происходит под влиянием множества внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов, таким образом, культуру, не формируют, культуру присваивают, к ней приобщаются, и этот процесс происходит далеко не всегда в специально организованных условиях. Любое явление, изучаемое вне генезиса, не отражает его разносторонне, динамично, сущностно. Термин «становление» отражает непрерывную динамику, рост, этапность и означает выход за статическое изучение культуры личности, ставит вопросы о её генетических корнях, особенностях в различных периодах и факторах, её обуславливающих.

Подытоживая все вышесказанное, формулируем (согласно К. К. Колину [8]) общий взгляд на *информационную культуру общества* и *информационную культуру человека (специалиста)* в их взаимосвязи и в контексте информатизации образования. Как известно, информационный потенциал общества определяется не только уровнем развития информационной техносферы и используемых современных информационных технологий, но и уровнем его (общества) информационной культуры. Как свидетельствует исторический опыт, любые технические новшества и идеи становятся эффективными в социальном плане лишь в тех случаях, когда органически включаются в культурную среду общества как неотъемлемая ее часть. В связи с этим, К. К. Колин [8], под *информационной культурой общества* предлагает понимать способность последнего (т. е. общества) эффективно использовать имеющиеся в его распоряжении информационные ресурсы, средства информационных коммуникаций, а также передовые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий.

Основными факторами, влияющими на уровень информационной культуры современного общества, являются: (а) состояние системы образования, определяющей общий уровень интеллектуального развития людей,

их материальных и духовных потребностей и информационной инфраструктуры общества, т. е. возможность получать, передавать и использовать необходимую человеку информацию, а также оперативно осуществлять те или иные информационные коммуникации; (б) уровень демократизация общества, т. е. осуществление правовых гарантий, связанных с доступом людей к необходимой им информации, в том числе и зарубежным ее источникам; (в) экономическая состоятельность страны, гарантирующая возможность получения ее гражданами необходимого образования, а также приобретения и использования ими современных средств информационной техники.

Таким образом, информационная культура, непосредственно зависящая от важнейших характеристик общественного развития, может служить не только интегральным показателем состояния общества, но и важнейшим фактором его развития. Переход к новому технологическому укладу, основанному на широкомасштабном использовании информации и научных знаний практически во всех сферах человеческой деятельности, превращает качество человеческого ресурса, знаний, опыта и профессиональных навыков людей в определяющий фактор развития цивилизации. Именно поэтому вопросы информационной культуры в последние годы становятся предметом особого внимания влиятельных международных организаций. Так, например, в докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокровище» подчеркивается, что в условиях все большей общественной глобализации и развития всеобщей коммуникации достижение целей социальной гармонии лежит на пути перехода к обществу информации и образования. В этом же докладе рекомендовано создать под эгидой ЮНЕСКО Обсерваторию новых технологий, которая должна следить за их эволюцией и возможным воздействием не только на системы образования, но и современные общества. Кроме того, в последние годы ЮНЕСКО распространен целый ряд документов, которые ориентируют страны мирового сообщества на все большую информационную направленность образования, которое должно не только обеспечивать человека знаниями о возможностях современной информационной инфраструктуры общества, но и учить его эффективно пользоваться этими возможностями и в жизни, и в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** XXI век: психология в век психологии [Текст] / А. Г. Асмолов – М.: Генезис, 1998.
2. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические сочинения [Текст] / Л. С. Выготский – М., 1984.

3. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б. С. Гершунский – М.: Совершенство, 1998.
4. **Голицын, Г. А.** Информация и творчество: на пути к интегральной культуре [Текст] / Г. А. Голицын – М.: Информационно-издательское агентство «Русский мир», 1997.
5. **Ершов А. Л.** Избранные труды [Текст] / А. Л. Ершов – Новосибирск, ВО «Наука», 1994.
6. **Каракозов, С. Д.** Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования [Текст] Монография / С. Д. Каракозов – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
7. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И. А. Колесникова – СПб.: Дрофа, 2003.
8. **Колин, К. К.** Информатизация образования: новые приоритеты [Текст] / К. К. Колин // *Alma mater.* – М., 2002. № 2. С. 16–22.
9. **Краткий философский словарь.** – М.: Проспект, 2000.
10. **Леонтьев, Д. А.** Ценность как междисциплинарное понятие. / Д. А. Леонтьев // *Вопросы философии*, № 4, 1996.
11. **Фромм, Э.** Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм – М.: Прогресс, 1990.
12. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта [Текст] / М. А. Холодная – Томск-Москва, 1997.

УДК 37

О. М. Багдулина

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Учебный процесс сегодня невозможен без активного использования современных образовательных технологий и эффективных методов обучения, поэтому новые информационные технологии становятся неотъемлемой частью учебного процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Актуальность их использования продиктована также потребностями интенсификации обучения, необходимостью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности студентов и развития творческого потенциала. Дело в том, что подготовка квалифицированных кадров во всех сферах деятельности уже не может осуществляться без достаточной языковой подготовки.

Проблема преподавания иностранных языков с учетом современного состояния общества и возрастающих год от года контактов России с зарубежными странами встает все более остро.

От специалиста теперь требуется не только умение разбираться в своей отрасли, но и умение договариваться с партнером на его родном языке, что исключает привлечение «третьих» лиц (переводчиков) и во многом облегчает процесс переговоров и дальнейшее сотрудничество. Стоит отметить также, что языковая подготовка в техническом вузе является сопутствующей, знание языка предполагает дальнейшее его прикладное применение в сфере деятельности специалиста.

Процесс информатизации образования требует не только новых технических средств, но и новых форм и методов преподавания, нового подхода к процессу обучения. Преподаватели знают, что именно обучение свободной речи занимает наибольшее количество времени в общей подготовке специалиста, однако, традиционно языковая подготовка «не-лингвиста» занимает меньше учебного времени, нежели изучение им специальных предметов. Поэтому преподавателям иностранного языка технического вуза необходимо интенсифицировать процесс изучения языка, делая особый упор на дальнейшее его практическое применение.

Учитывая темпы сегодняшнего развития стран Дальнего Востока, надо отметить, что знание английского языка является обязательным, но недостаточным условием плодотворного сотрудничества в этом направлении. Сейчас ведущую роль начинают занимать именно языки стран Востока, корейский, японский и, конечно же, китайский, так как, прежде всего, с Китаем сотрудничество в экономической, культурной, научно-технической и других областях становится все более и более активным.

Таким образом, можно сделать 3 вывода:

В настоящее время языковая подготовка необходима любому современному специалисту.

Знание китайского языка становится важным, а порой необходимым условием сотрудничества.

У студентов технических вузов языковая подготовка должна осуществляться в короткие сроки и быть достаточно эффективной.

На наш взгляд, традиционная подготовка специалиста в России со знанием языка носила раньше несколько однобокий, «затеоретизированный» характер. Студента погружали в мир теоретической грамматики, основной упор в практической подготовке делался на подготовку к работе с текстом, основным источником получения информации считалась газета или журнал. Бесспорно, если на подготовку специалиста отводится 5 лет, то у преподавателя есть возможность качественно проводить работу по всем направлениям, в том числе эффективно закладывать грамматическую базу и навыки письменного перевода. Технический вуз чаще всего не располагает доста-

точным количеством времени на изучение второго языка. В этом случае, впрочем, как и в первом, обучение иностранному языку нельзя не связывать с его практическим применением, а возможность владения иностранным языком планировать после всего курса обучения, поэтому необходимо делать акцент на разговорный язык.

Рекламы в последнее время пестрят обещаниями при помощи «чудо - методов» быстро и без усилий обучить одному, а то и одновременно нескольким иностранным языкам. Специализированные журналы (например, «Русский язык за рубежом»), освещающие проблемы преподавания иностранных языков, и Интернет-сайты содержат массу статей о новых методах интенсивного обучения иностранным языкам. И при выборе методики преподавания перед педагогом должна стоять, на наш взгляд, первоочередная задача: определиться, с какой целью студент решил изучать второй язык. И, исходя из этого, необходимо поставить задачу, к какому результату необходимо прийти. Будет это языковая подготовка студентов, которая позволит им просто выжить в стране языка, или конечной целью будет являться сдача квалификационного экзамена по языку, или специалисту в будущем предстоит работать с бумагами, содержащими какую-то определенную терминологию.

В условиях технического университета длительная подготовка специалиста со знанием китайского языка не возможна, так как язык не является профилирующим предметом. Нашей задачей является привитие первичных коммуникативных навыков студентам. Кроме того, нам необходимо за очень короткий срок заложить некоторые базовые знания китайского языка (включая такие аспекты, как чтение, письмо, грамматика), чтобы впоследствии человек мог их использовать непосредственно в своей работе. Учитывая малый срок обучения студентов, уместно вести разговор об интенсификации обучения, основной целью которой необходимо сделать сокращение разрыва по времени между обучением языку и его применением. Необходимо, чтобы студент через 2-3 месяца после начала занятий видел реальные результаты своих усилий, не утратил мотивацию, интерес к обучению иностранному языку и веру в возможность овладения им. Поэтому основной проблемой, которую необходимо решить преподавателю – это повышение применения практических возможностей языка.

Опыт работы со студентами показывает, что китайский язык является языком со сложной письменностью, но его грамматический строй не вызывает особых затруднений. Однако многие специалисты отмечают, что использование только коммуникативного подхода при обучении имеет свои минусы, в частности то, что студенты начинают говорить бегло, но не грамотно. Таким образом, имея конечной целью практическое применение языка, учитывая специфику обучения в техническом вузе и мнение специалистов о недопустимости применения исключительно коммуникативного

метода, возможно за 1 и 2 семестры закладывать основные знания по грамматике и иероглифике, а с 3 семестра обучение проводить в рамках коммуникативного подхода.

Безусловно, изучение основ грамматики не должно исключать практического применения языка. На раннем этапе обучения необходимо активно использовать иностранный язык, развивая у студентов навык понимания речи на слух. Для этого мы считаем, что необходимо с первых шагов в вузе проводить занятия на китайском языке. Речь преподавателя служит хорошим инструментом развития этого навыка. Положительным примером успешности такого подхода может послужить маленький ребенок, который начинает понимать речь окружающих его людей задолго до того времени, как начинает говорить, а уж тем более писать и читать. Кроме того, подобный подход в обучении будет способствовать облегчению дальнейшего обучения говорению и пополнению лексического запаса.

Со 2 семестра вместо «безразмерного обучения» целесообразно опираться на принцип дискретности. Однако здесь не идет речь о «Слайдинге», в соответствии с которым целью любого курса должно быть овладение каким-то видом речевой деятельности в одной сфере письменной или устной коммуникации. На данном этапе обучения уместно проводить занятия, объединяя материал по темам, с акцентом на бытовую тематику. В частности, можно предложить такие темы, как «Семья», «Биография», «Рабочий день», «День отдыха», «Прохождение таможенного контроля и путешествие» и другие. Темы общественно-политического характера подробно в данном курсе изучения языка рассматривать не стоит. Недостаток знаний по темам такого направления достаточно интересно, как нам кажется, компенсировать проведением занятий в форме конференций или круглых столов, где каждому студенту можно предложить подготовить доклад, например, по теме «Государственное устройство КНР», «Политические партии Китая», «История Китая» и многие другие. Кроме того, для изучения любой «узкоспециальной» лексики возможна организация спецкурсов. Включать такую лексику в основной курс не целесообразно, так как она не отвечает поставленной перед нами задаче делать акцент на практическое применение языка при ежедневном общении.

На данном этапе эффективны занятия с участием представителей страны - носителями языка, которые в свою очередь, занимаются изучением русского языка или достаточно им владеют. Подобное межличностное общение позволит студенту не только впервые практически применить полученные на занятиях знания, но и получить ответы на многие вопросы, которые, как правило, связаны со стилистикой изучаемого языка.

Кроме того, некоторые преподаватели говорят о феномене первичного накопления знаний, т.е. о том, что на начальном этапе изучения иностранного языка обучающийся способен запоминать объем информации, коли-

чество которой значительно превосходит среднее. Причем, эта информация остается надолго в памяти. Таким образом, первый опыт неформального общения не только способствует пополнению словарного запаса и получению новых знаний по стилистике языка, но и стимулирует интерес к дальнейшему изучению предмета.

На более поздних этапах изучения китайского языка привлечение носителей языка также полезно. Однако, в этом случае, носитель языка по возможности не должен владеть русским языком совсем или может им владеть на невысоком уровне. Это позволит развивать у обучающихся языковую догадку, развивать навык понимания иностранной речи на слух и навык неподготовленной речи. Несомненно, важно, чтобы в процессе общения студент мог почувствовать преимущество владения иностранным языком. Это будет возможным, если каждый раз, имея опыт подобного практического применения языка, будущий специалист будет получать ранее ему не известные факты о стране изучаемого языка, обычаях и традициях ее народа. Возможно также привлечение студентов, например, для проведения экскурсий по городу для гостей из страны изучаемого языка: в данном случае ими будет постепенно накапливаться опыт ведения подобных мероприятий, развиваться навык перевода с русского языка и монологической устной речи.

Во время аудиторных занятий практическое применение иностранного языка возможно при использовании аутентичных звуковых и видеоносителей информации. Это может быть художественный фильм (причем, сначала лучше всего, если это будет картина с субтитрами или фильм, который студенты уже имели возможность посмотреть на родном языке), выпуск новостей или любая телевизионная передача.

Восприятие на слух аудиоматериала, например, при прослушивании рассказа, при всех прочих равных условиях, когда поток речевой информации направлен в одну сторону, сложнее, чем его вариант двустороннего процесса, когда присутствуют такие важные факторы, как выражение лица, мимика и другие виды проявления эмоционального состояния говорящего и его отношения к излагаемым и получаемым сведениям, которые облегчают понимание. Для того, чтобы обеспечить наиболее успешное «привыкание» слуха обучающихся к аутентичной речи, необходимо на занятиях использовать также полуаутентичные (аутентичные, но адаптированные путем сокращения и компиляции учебных аудиотекстов, записанных в естественных условиях носителями языка с разборчивой дикцией) и квазиаутентичные (полуаутентичные, смонтированные в специальной студии, отделенные от посторонних шумов) аудиотексты. Две последние категории аудиотекстов, несмотря на обработку, сохраняя всю содержащуюся в них информацию, становятся более доступными для аудирования и запоминания, что естественно способствует интенсификации и рационализации обучения. Большинство методистов считают, что на начальном этапе, когда формируются

основные умения аудирования, тексты следует строить на знакомом языковом материале. Лишь на продвинутом этапе можно включать неизученный языковой материал. Следует формировать умения догадываться о значении слов, явлений, а также понимать смысл фраз и текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых элементов.

В условиях неязыкового вуза использование аудиотекстов возможно только после предварительной подготовки студентов на предтекстовом этапе. На послетекстовом этапе работы с аудиотекстом преподавателю следует через аудирование выходить на обучение говорению, т.е. на базе прослушанного материала следует предложить студентам такие виды работ, как составление диалога по теме текста. Диалоги и следующие за ними ролевые упражнения могут выполняться в парах или в группах. Бесспорно, данные виды работ будут способствовать развитию у студентов навыков практического применения иностранного языка, ведения беседы на иностранном языке, умения доказывать свою точку зрения или выяснять необходимую информацию у собеседника (как пройти, как проехать, где найти и т.д., в зависимости от конкретно заданных преподавателем условий) с помощью имеющегося словарного запаса.

Кроме того, на продвинутом этапе обучения можно эффективно использовать тематические «пятиминутки». В начале занятия преподаватель обсуждает с обучающимися какое-либо событие, интересуется, как прошли выходные, рассказывает на иностранном языке новости и т.п. Такое упражнение может не только развивать переводческую догадку у будущих специалистов, активизировать навык восприятия иностранной речи на слух, позволит «переключить» обучающихся на изучение иностранного языка, но и существенно расширить их словарный запас. Затем подготовкой подобных пятиминуток может заниматься каждый студент группы.

Еще одной возможностью практического применения иностранного языка является выполнение технического перевода с русского языка на китайский и наоборот. Данный вид работы не будет новым для студентов 4 семестра обучения (к этому времени они накопили достаточный опыт работы с текстом для внеаудиторного чтения и приобрели навык работы со словарем), однако теперь у обучающихся должен появиться материальный стимул для перевода.

Можно выделить несколько основных приемов, которые позволяют подготовить студентов к реальным условиям:

Речь преподавателя

Проведение «пятиминуток»

Диалоги и ролевые игры

Просмотр видеоматериалов и прослушивание аудиоматериалов, содержание которых позволит получать новые знания о стране изучаемого языка

Организация конференций, круглых столов, семинаров или традиционных вечеров, посвященных культуре и обычаям народа страны изучаемого языка.

А это уже возможности реального применения знаний на практике:

Неформальное общение с носителем языка

Выполнение письменных переводов по различной тематике.

Несомненно, преподаватель играет в процессе первичного практического применения иностранного (в нашем случае китайского) языка важную роль.

Он должен:

тщательно подбирать материал,

моделировать ситуации общения,

избавиться от роли назидателя, а всячески стимулировать речь студента,

провоцировать нестандартные ситуации общения.

Если возможности практического применения иностранного языка студентом реализованы полностью, то к окончанию курса изучения языка в вузе он будет готов практически его применять вне стен учебного заведения или сможет пройти языковую стажировку в стране изучаемого языка с целью повышения уровня владения иностранным языком. Именно повышения, а не его изучения с начального уровня, например, для пополнения своего словарного запаса узкоспециализированной лексикой.

Отмечая все положительные стороны использования компьютеров, нужно подчеркнуть, что никакие самые новейшие электронные технологии не могут заменить на занятиях преподавателя. Пробудить эмоции, заглянуть в душу человеку может только он. Поэтому, главной и ведущей фигурой остается преподаватель, а применение современных компьютерных технологий следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебного процесса.

РАЗДЕЛ VI
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.6

И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова

**КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В современной теории и практике образования наблюдается поиск моделей, обеспечивающих непосредственные контакты личности и культуры [2; 3; 4; 5; 7]. Необходимость научных поисков и разработок средствами культурологического знания обусловлена объективными факторами, в число которых входят углубление процесса осмысления феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы жизнедеятельности человека; усиление интегративных процессов в науке; актуализация гуманитарного мышления [9].

Культурология как научная дисциплина формировалась на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе, изучая культуру как специфическую функцию и модальность человеческого бытия. Отечественная культурологическая мысль широко и многосторонне представлена работами С. С. Аверинцева, А. И. Арнольдова, М. М. Бахтина, В. С. Библера, В. Б. Давидович, Б. С. Ерасова, Ю. А. Жданова, Л. Г. Ионина, М. С. Кагана, Л. Н. Когана, Ю. М. Лотмана, Э. С. Маркаряна, В. М. Розина, Н. С. Розова и др. Современная культурология как междисциплинарная область научного знания интегрирует понимание культуры как многомерного и многогранного явления, формируя представление о сущности, функциях, структуре и динамике культуры как таковой, изучает мир человека в контексте его социокультурной жизнедеятельности. В педагогической науке обозначился концептуальный поворот в русло идей культурологии образования, складывается парадигма воспитания школьников с позиций профессиональной культуры (И. В. Буян, О. С. Газман, И. Ф. Исаев, Н. Б. Крылова, Б. Т. Лихачев, И. И. Модель, В. А. Слостенин и др.).

Динамично и одновременно противоречиво развивающаяся социокультурная ситуация в обществе влечет за собой переосмысление эволюции образовательных процессов с позиции интеграции образования и культуры. Как утверждает Е. В. Бондаревская, образование должно наполниться куль-

турными смыслами, которые и есть его человеческие смыслы [2]. Современное понимание образования в контексте культуры означает ориентацию его на общечеловеческие, в том числе профессиональные, ценности, освоение технологий профессионально-ориентированного воспитания и обучения, создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способной к самоопределению в современной социокультурной ситуации [1; 3; 4; 5; 8].

Для института образования усиление культурных функций становится условием его дальнейшего продуктивного развития как сферы гуманитарной культуротворческой практики, обеспечивающей, в свою очередь, качество самоопределения школьников в жизни и в профессии. Идея культуротворчества в образовании имеет богатую предысторию, но в связи с инновационной стратегией жизненного, профессионального и личностного самоопределения молодежи она вышла из контекстного состояния и становится конструктивной парадигмой. В этом контексте общеобразовательная школа выступает как институт расширенного воспроизводства и развития базовой культуры личности учащихся, включающей культуру личностного и профессионального самоопределения. Ценности, порождающие самоопределение школьников в жизни и в профессии процессами культуротворчества, утверждают взаимосвязь самоопределения, культуры и личности школьника.

Осознание приоритетности культуротворческих функций образования, ориентация на целостное развитие личностной культуры учащегося предполагает разработку новых теоретико-методологических подходов, соответствующих современной образовательной практике и изменившейся философии образования. В этом контексте в последние десятилетия исследуются проблемы педагогической культуры общества (В. Л. Бенин, В. Б. Куликов); культурных ценностей и моделей в образовании (В.С. Библер, А. П. Валицкая, О. С. Газман, Н. Б. Крылова и др.); поликультурного образования (Н. Б. Крылова, А. П. Лиферов, В. Б. Новичков и др.); воспитания как культурного процесса (Л. А. Беляева, Е. В. Бондаревская, В. А. Кан-Калик, Б. Т. Лихачев, Н. Е. Щуркова); общекультурного развития личности (Ю. П. Азаров, О. С. Газман, Л. Н. Коган, В. С. Садовская и др.); социокультурного подхода в преподавании учебных дисциплин (В. В. Гура, Е. В. Любичева, А. А. Макареня, В. В. Сафонова) и др.

Учитывая, что культура как комплекс исторически выраженных материальных и духовных ценностей, моральных норм, образцов и способов деятельности весьма многогранна и неисчерпаема для освоения в пределах одной жизни, О. С. Газман подчеркивает необходимость отбора главного, стоящего перед институтом образования и самой личностью. Таким базовым компонентом личностной культуры определена нами способность к жизненному, а следовательно, профессионально-личностному самоопреде-

лению, являющаяся предпосылкой отбора элементов культуры общества в культуру конкретной личности [4].

Проблема интеграции самоопределения и культуры носит междисциплинарный характер. Философское представление проблемы самоопределения как составляющей культуры раскрывают труды Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, С. Кьеркегора, М. Мамардашвили, Н. А. Лурья, В. А. Ядова и др. Тенденция включения образовательной деятельности в культурный контекст, ее соотнесение с культурными ценностями получила освещение в трудах Э. А. Баграмова, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, Н. Б. Крыловой, А. Ф. Лосева, Э. Майерса, Л. Стоун, Г. Г. Шпета и др. Однако до последнего времени дихотомия понятий «самоопределение» и «культура» в средней общеобразовательной школе не рассматривались.

Для института самоопределения усиление культурных функций становится условием дальнейшего его совершенствования как сферы культуротворческой практики, обеспечивающей формирование собственной системы жизненных смыслов, ценностных ориентаций, активной жизненной позиции, творческой самореализации школьников [9]. В системе ценностей и приоритетов культуры, имеющей многоуровневый характер, как уже было отмечено выше, особое место занимает профессионально-личностное самоопределение. Концептуальное значение и парадигмальный смысл категории «культура» для теории профессионально-личностного самоопределения определяется тем, что ее использование дает возможность осветить значимую грань самоопределения – его культурологическую составляющую.

Актуальность целенаправленного изучения проблемы профессионально-личностного самоопределения школьников вызвана рядом существующих противоречий: между потребностью общества в высококультурном специалисте и недостаточном уровне общей культуры выпускников общеобразовательных школ; между объективной потребностью в профессиональном самоопределении личности школьника как субъекта культуры и слабой разработанностью теоретических основ его осуществления в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Однако несмотря на возрастающий интерес к исследованию проблемы профессионального и личностного самоопределения школьников, вне исследовательского внимания остается целостное видение проблемы функционирования его культуротворческой модели, взятой в совокупности целевых, содержательных и процессуальных характеристик, не определены принципы и процедуры культурологического анализа проблемы профессионально-личностного самоопределения школьников, условия его реализации в образовательной практике средней школы.

Ведущим методологическим ориентиром исследования культуры профессионально-личностного самоопределения школьников нами избран культурологический подход, позволивший раскрыть единство аксиологического,

технологического и лично-творческого аспектов и рассмотреть человека как высшую ценность и цель общественного развития. На уровне конкретной методологии основным стал принцип единства личности, деятельности и культуры.

Культурологический подход как совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для овладения школьником содержанием базовой культурой и культуры самоопределения, как ее интегративного качества, позволяет увидеть изучаемое явление в определенном культурном ракурсе, где самоопределение предстает как особая сфера содействия культурному развитию и саморазвитию личности школьника в профессионально ориентированной культурной среде и как социокультурный институт, призванный реализовать культуротворческую функцию и антропогенную практику культуры [3; 4].

В нашем исследовании культурологический подход в профессионально-личностном самоопределении школьника – это изучение мира школьника в контексте его культурного существования, изучение того, чем этот мир является для школьника, каким смыслом он для него наполнен. Это рассмотрение культурного наполнения социальной реальности, имеющих профессионально-культурных программ, утверждающих себя в опыте профессионально ориентированной деятельности в условиях общеобразовательной школы.

В качестве ведущей идеи концепции исследования культуры профессионально-личностного самоопределения мы определяем субъектное развитие личности школьника в процессе творческой самореализации его индивидуальных, интеллектуальных, эмоционально-волевых сил и способностей. Основы формирования культуры профессионально-личностного самоопределения рассматриваются нами с учетом опыта сетевого партнерства общеобразовательной школы, раскрывающего особенности организации и содержания педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Наше исследование показывает, что функционирование и освоение культуры профессионально-личностного самоопределения приводит к тому, что внутри определенной образовательной системы зарождается и развивается система, ориентированная на гуманистические, профессионально-ориентированные творческие начала в организации учебно-воспитательного процесса, имеющая направленность на становление школьника субъектом культуры самоопределения, которая рассматривается нами через культуру школьника, культуру педагога и содержание образования как обобщенную культуру, предназначенную освоению, усвоению и присвоению.

Культурологический подход позволил провести анализ культуры профессионально-личностного самоопределения в системе общефилософских

категорий общего, особенного, отдельного и единичного и позволил построить логически субординированный ряд понятий: культура – культура личности – культура самоопределения – профессиональная культура – культура профессионально-личностного самоопределения. Понятие «культура профессионально-личностного самоопределения» конкретизируется в понятиях «культура личности школьника», «культура взаимодействия», «культура учебно-познавательной деятельности», «культура трудовой деятельности», раскрывающих многообразие ее содержания и структуры.

Исследование сущности и содержания культуры профессионально-личностного самоопределения раскрывает ее на пересечении нескольких смысловых координат. Объяснение феномена культуры профессионально-личностного самоопределения позволяет представить ее как интегральное качество личности школьника, как условие и предпосылку эффективной учебно-познавательной и трудовой деятельности, как обобщенный показатель культуры мышления и как цель личностного самосовершенствования.

Новые общественные условия потребовали осмысления самоопределения школьников как антропогенной практики культуры, фактора развития личности. В связи с этим в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы все явственнее обнаруживаются тенденции, позволяющие констатировать движение процесса самоопределения в новое качественное состояние в направлении к культуротворческой модели, основу которой составляет идея человека культуры (Е. В. Бондаревская, В. С. Библер, Н. Б. Крылова), субъекта общей культуры. Культуротворческая модель профессионально-личностного самоопределения школьников своей целью и ценностью предполагает развитие личности школьника как субъекта культуры самоопределения, актуализирующего на основе «самодетерминации» (В. С. Библер) ценности и смыслы профессиональной культуры, способного к реализации культуuroобразующей функции в жизненном опыте.

В своем построении модели культуры профессионально-личностного самоопределения мы исходили из следующих методологических посылок: универсальная характеристика самоопределения в жизни и в профессии, проявляющаяся в разных формах своего существования (культура общества, семьи, школы, отдельной личности); интериоризированная культура, специфическим образом спроецированная в сферу самоопределения школьников; системное образование, избирательно взаимодействующее с социокультурной средой и обладающее интегративными свойствами целого; особенности формирования культуры профессионально-личностного самоопределения обуславливаются индивидуально-творческими, возрастными характеристиками, жизненным опытом личности. Такой подход позволил нам сделать вывод о том, что культура профессионально-личностного самоопределения – это способ творческой самореализации школьника в разнообразных видах деятельности, в общении и взаимодействии с субъектами образова-

тельного процесса, направленный на освоение, усвоение и присвоение профессионально значимых ценностей, смыслов и выработку четкой стратегии жизни личности. Профессионально значимые ценности, как переживаемые личностью, только в этом случае становятся стимулами поведения, позволяющего претворить в жизнь идеалы, проекты, стратегии.

Системное представление культуры профессионально-личностного самоопределения, выделение ее структурных компонентов отражают многообразие внешних и внутренних связей и отношений, ценностных ориентаций и способов творческой самореализации личности в процессе решения профессионально значимых задач субъектной направленности. К структурным компонентам нами отнесены аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент в структуре культуры профессионально-личностного самоопределения представляет собой совокупность относительно устойчивых ценностей учебно-познавательной и трудовой деятельности, необходимых в будущей профессиональной деятельности, овладевая которыми школьник субъективирует их, делает личностно значимыми. Субъективное восприятие и присвоение профессионально значимых ценностей школьником определяются уровнем его общей культуры, богатством его личности, развитым творческим мышлением и самосознанием и отражают, таким образом, внутренний мир, образуя систему ценностных ориентаций.

В процессе учебно-познавательной и трудовой деятельности школьник актуализирует лишь те ценности, которые для него приобретают жизненно и профессионально значимый смысл. На уровне личности эти ценности представляют собой сложное образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность личности

Технологический компонент культуры профессионально-личностного самоопределения школьника определен нами на основе выделения понятия «задачи деятельности» как единицы анализа культуры. Основанием этого послужило положение о том, что результатом деятельности может быть не только предмет, но и решение разного рода задач, которые ставятся самим субъектом в процессе деятельности (К. А. Абульханова-Славская). Мы рассматриваем технологию осуществления деятельности школьником через призму решения совокупности личностно- и профессионально значимых задач с субъектной позиции личности школьника. Нами выделены аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные и коррективно-регулирующие задачи. Эти задачи решаются каждым школьником на индивидуально-личностном уровне в конкретной профессионально значимой ситуации.

Технологическая стратегия развития личности школьника как субъекта культуры профессионально-личностного самоопределения характе-

ризуется культурной и профессионально ориентированной направленностью образовательного процесса; строится на основе логики развертывания субъектности личности школьника посредством овладения содержанием профессионально-личностного самоопределения; нацелена на развитие и наращивание субъектной сущности «Я» школьника, раскрытие его творческого потенциала.

Личностно-творческий компонент культуры профессионально-личностного самоопределения составляет интегративная способность к творческому мышлению. Творческий характер учебно-познавательной и трудовой деятельности обуславливает особый стиль мыследеятельности, вызывает сложный синтез психических сфер личности школьника (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной). Способность к творческому мышлению обеспечивает школьнику активное преобразование поступающей извне информации, позволяет преломлять знания и способы деятельности через призму собственного жизненного опыта и помогает приобрести личностный смысл самоопределения.

Функциональный анализ позволил выявить основные компоненты, или функции, культуры профессионально-личностного самоопределения, раскрывающие ее в динамике и в развитии. Функциональные компоненты определяют цели и содержание конкретных видов культуры профессионально-личностного самоопределения. Так, гуманистический компонент обуславливает нравственную, духовную культуру личности школьника в структуре самоопределения; коммуникативный – культуру общения и взаимодействия; образовательный – технологическую; воспитательный – культуру труда, эстетическую, физическую и др. Каждый взятый в отдельности вид культуры профессионально-личностного самоопределения обладает своими структурными компонентами, заданными общей структурой культуры самоопределения.

Обоснование сущности и содержания культуры профессионально-личностного самоопределения позволило установить причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, определяющих стратегию деятельности школьника по формированию у себя культуры самоопределения. Среди ведущих тенденций формирования культуры профессионально-личностного самоопределения необходимо выделить тенденцию, раскрывающую зависимость становления культуры от степени развития свободы личности, ее творческой самореализации в учебно-познавательной и трудовой деятельности. Данная тенденция находит свое практическое выражение в реализации таких принципов, как принцип индивидуализации и дифференциации формирования культуры профессионально-личностного самоопределения, принцип профессиональной направленности образовательного процесса. Культура профессионально-личностного самоопределения выступает не только как результат свободы личности школьника, но и как ее предпосылка, как необходимая основа раз-

вития самой способности личности ставить цели деятельности в соответствии со своим свободным намерением.

Тенденция ценностного обусловливания культуры профессионально-личностного самоопределения находит свое отражение в принципе ценностно-смысловой рациональности культуры самоопределения, согласно которому школьник считает разумным принимать решения и поступать в соответствии с наиболее значимыми для него жизненными и профессионально значимыми ценностями, смыслами, идеалами, целями и принципами.

Тенденция гуманистической направленности культуры профессионально-личностного самоопределения школьников раскрывает зависимость формирования культуры самоопределения школьника от степени его ориентации на личностный компонент общеобразовательной подготовки и профильного обучения. Выявленная тенденция стимулирует необходимость пересмотра подготовки школьников к жизни и труду с учетом таких принципов, как принцип единства системного и личностно-деятельностного подходов, личностного самосовершенствования.

Выявление психолого-педагогических условий потребовало разработки комплексной методики определения уровней сформированности культуры профессионально-личностного самоопределения школьников, с помощью которой условно были выделены адаптивный, репродуктивный, творческий уровни и соответствующие им группы школьников. В качестве обобщенного критерия данного процесса выступает степень активности в овладении аксиологическим, технологическим и личностно-творческим компонентами культуры профессионально-личностного самоопределения.

Осознание самоопределения школьников как культурного феномена и сферы антропогенной практики позволяет нам определить профессионально-личностное самоопределение как процесс овладения культурой, направленный на целостное преобразование личности; как ориентир в мире культурных ценностей; содержание профессионально-личностного самоопределения как культурный опыт, воплощенный и представленный совокупностью знаний, умений, ценностей, смыслов жизни и профессиональной деятельности; творчество как способ саморазвития и самореализации личности школьника в культурно-образовательном пространстве. При этом мы подчеркиваем важность всех позиций при исследовании проблемы формирования культуры профессионально-личностного самоопределения. Они призваны воссоздать единый культурный контекст и культуротворческую сущность профессионально-личностного самоопределения школьников как ценности, цели, процесса и результата.

Сформулированные теоретические положения отражают, на наш взгляд, современное и актуальное представление о профессионально-личностном самоопределении как единице культуры и создают прочную основу для про-

фессионально-культурологической концепции и личностной модели профессионального самоопределения школьников.

Библиографический список

1. **Антология** исследований культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. Интерпретации культуры.
2. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская – Ростов н/Д, 2000.
3. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [Текст] / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер./ И. Ф. Исаев – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. **Исаев, И. Ф.** Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность [Текст]: учеб. пособие. / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
5. **Исаев, И. Ф., Ситникова, М. И.** Творческая самореализация учителя: Культурологический подход [Текст] / И. Ф. Исаев – Белгород, 1999.
6. **Каган, М. С.** Философия культуры [Текст] / М. С. Каган – СПб., 1996.
7. **Крылова, Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылов – М., 1991.
8. **Никандров, Н. Д.** Россия: Ценности общества на рубеже XXI века [Текст] / Н. Д. Никадоров – М., 1997.
9. **Яковлева, Е. Л.** Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е. Л. Яковлева – М., 1997.

УДК 37.001.5:37.013

И. В. Кротова

СИСТЕМНО-ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВМЕСТИМОСТИ НАГЛЯДНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

В настоящее время основное внимание научно-педагогического сообщества и широкой общественности сосредоточено, главным образом, на проблемах профессионального образования. В значительной степени данное обстоятельство связано с присоединением в 2003 г. России к Болонским соглашениям и подготовительным процессом к вступлению во Всемирную торговую организацию (ВТО). На повышение качества профессионального образования ориентированы и такие программные документы, принятые на государственном уровне, как Концепция модернизации Российского образования до 2010 года и Федеральная целевая программа развития образования

на 2006–2010 гг. Данный подход оправдан, так как в последнее время именно уровень интеллектуального развития и качество профессиональной подготовки специалистов в значительной степени определяют потенциал страны, становятся стратегической областью, обеспечивающей её безопасность.

Вместе с тем совершенно очевидно, что эффективность процесса воспроизводства квалифицированной рабочей силы, в соответствии с тенденциями изменения общественных потребностей, зиждется на фундаменте, который определяется развитием школьной системы образования. Несмотря на то, что данная сфера, по сравнению с другими отраслями народного хозяйства, обладает повышенной инерционностью, за период её реформирования в течение последнего десятилетия удалось получить определенные результаты. Это переход к внедрению личностно-ориентированного обучения, передовых технологий с элементами интерактивного обучения; компьютеризация учебного процесса; создание различных типов общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии, спецшколы), новых синтетических дисциплин, интегративных курсов.

Однако, несмотря на инновации, в целом процесс реформирования средней школы затянулся и ещё далёк от своего завершения. К сожалению, сложившиеся к настоящему времени: система целеполагания, структура, содержание, методы и степень обеспечения указанной отрасли не отвечают в полной мере запросам сегодняшнего дня и медленно изменяются в сторону сопряжения с прогнозом социального и экономического развития общества. Реакцией на это можно считать возрастание числа и роли дополнительных, как правило, платных, общеобразовательных услуг для учащихся вне стен школы.

По мнению специалистов, среди комплекса причин, сдерживающих на современном этапе ход реформ, наиболее негативно действуют те из них, которые связаны с уровнем обеспечения системы школьного образования. Отрицательные последствия действия в указанной области объективных факторов общеизвестны. Переломить сложившуюся в предшествующие два десятилетия ситуацию с финансовым, материально-техническим и кадровым обеспечением общеобразовательной школы призвана реализация национального проекта «Образование». Однако неблагоприятное состояние дел в сфере обеспечения зависит и от причин субъективного характера. Нас в первую очередь интересуют те из них, действие которых напрямую связано с функционированием комплекса учебной литературы.

Содержание ряда учебно-методических пособий нового поколения в некоторой степени улучшилось. Однако многие педагоги, психологи и методисты отмечают, что одной из слабых сторон учебной литературы является её наглядность, а научные основы этой проблемы разработаны достаточно слабо. И это несмотря на то, что иллюстрации выполняют существенную роль в процессе обучения. Они способствуют расширению и углублению чувственного опыта учащихся, помогают формированию у них научных

понятий, исполняют роль наглядной опоры мышления. Кроме того, развивают наблюдательность и интерес к предмету, активизируют познавательную деятельность.

Вместе с тем анализ учебников для общеобразовательной школы показывает, что способ предъявления в них учебной информации не всегда отвечает общим целям обучения. В частности, это происходит потому, что при выборе метода изложения учебного материала авторами не в полной мере используются возможности иллюстраций как педагогического средства, слабо учитываются их связи с другими компонентами учебной книги, соотносимость учебников между собой. Зачастую визуальный ряд учебной литературы выстраивается на основе субъективного личного опыта составителя. Отсюда следует необходимость поиска научно обоснованных, четких принципов, критериев, показателей совместимости наглядности дидактического материала. Такие возможности, на наш взгляд, содержатся в анализе иллюстративных форм, используемых в учебных пособиях.

С учетом данного обстоятельства главной задачей настоящей статьи является оценка возможности использования системно-параметрического анализа наглядности учебной литературы (на примере базового комплекта учебников для общеобразовательной школы) в качестве предпосылки выделения и последующей формализации параметров ее совместимости. Нестандартность настоящего исследования заключается в рассмотрении изучаемого объекта как обладающего многомерностью сложности и всеми атрибутами системы.

Подчеркивая особенности системного способа познания, В. Н. Сагатовский отмечает: «Изучение свойств и функций, элементов состава и отношений между ними (структур) как таковых еще не содержит в себе системного подхода. Последний имеет место там и только там, где для обеспечения заданных свойств требуется выделить вполне определенное системопорождающее противоречие и структуру, которая с необходимостью и достаточностью обуславливает существование объекта с нужными свойствами. Именно в этом требовании необходимости и достаточности какого-то конечного множества факторов, выделенных в соответствии с системообразующими факторами, заключается основная эвристическая специфика системного подхода» [4, с. 112].

Особенностью системно-параметрической версии рассматриваемого подхода к описанию объекта исследования как системы, по мнению В. Н. Сагатовского, является реализация трех групп факторов, а именно: системопорождающих; системообразующих и системообуславливающих [4, с. 15].

Системопорождающая группа детерминант в свою очередь включает следующие компоненты:

- 1.1 целевое состояние;

1.2 противоречие.

При этом, как справедливо отмечает В. П. Клочков, целевая обусловленность системного видения объекта задает то отношение, которое предвосхищает его конечное состояние [1, с. 47]. Применительно к наглядности учебной литературы целевое состояние определяет то, что должно быть получено в результате представления её в системном отношении. Таким образом, цель системного анализа объекта исследования в случае данной работы заключается в способствовании оптимизации совместимости наглядности учебной литературы посредством формализованного описания. При этом уровень его достижения определяет степень использования математических и компьютерных методов.

Другим системообразующим фактором является противоречие, выражающее противопоставление между направлением развития объекта исследования и возможностью его обеспечения. Выявление данной детерминанты является важнейшей методологической предпосылкой системного представления изучаемого дидактического феномена. Это противоречие должно быть диалектическим и генерировать процессы его развития, развертывания объективного внутреннего содержания последнего.

Ретроспективный анализ многомерности междисциплинарного понятия «наглядность» [2] позволил нам установить, что в случае рассматриваемого феномена речь идет не об одном, а двух основных противоречиях в структуре исследуемой категории. Иными словами, описываемая система развивается не в линейных координатах, а в рамках матрицы, сформированной дихотомиями «форма – содержание» и «чувственное – рациональное» в структуре анализируемого понятия.

Кроме того, для совместимости наглядности учебников общеобразовательной школы немаловажное значение имеет противоречие, выражающееся в противопоставлении их связности и обособленности. Данный факт обусловлен, с одной стороны, тем, что каждое учебное пособие объективно представляет собой вполне определенную область человеческого опыта, находящуюся в естественной связи с другими. С другой стороны, происходящие в познании процессы отраслевого размежевания и дробления научного знания, обуславливают как бы дистанцирование учебников по отношению друг к другу, как по стилю изложения учебного материала, так и по способам его наглядного представления в соответствии со спецификой конкретной отрасли познания. Отсюда возникает объективная необходимость в одновременной реализации двух противоположно направленных процессов – связности и обособления наглядности учебной литературы. Иными словами, при рассмотрении объекта данного конкретного исследования мы должны в полной мере отдавать отчет в том, что развитие анализируемой системы осуществляется не в линейных или плоскостных, а объемных координатах, сформированных совокупностью системообразующих

дающих противоречий: форма – содержание; чувственное – рациональное; связанное – обособленное.

Второй, не менее важной, совокупностью детерминант, задающих необходимые и достаточные условия представления нашего объекта исследования как системы, является системообразующая группа факторов. Она, в свою очередь, формируется из таких компонентов, как:

- 2.1. свойства;
- 2.2. состав;
- 2.3. структура.

Рассмотрим и охарактеризуем каждый из трех вышеуказанных системообразующих факторов применительно к специфике объекта нашего исследования.

Для того чтобы выявить более полно *роль первого фактора в группе системообразующих детерминант*, необходимо уточнить представления о свойствах наглядности учебной литературы. Под **свойством**, согласно фило-софскому словарю И. Т. Фролова, следует понимать «...сторону предмета, обуславливающую его различие или сходство с другими предметами и проявляющуюся во взаимодействии с ними» [7, с. 421].

Применим данное положение к особенностям наглядности учебной литературы, обладающей совокупностью как существенных, так и менее значимых свойств. В качестве примера можно привести следующие их разновидности: информационные, семантические, прогнатические, структурные и т. д. Из указанного множества возможных свойств объекта исследования были выбраны лишь те, которые связаны с их совместимостью. Являясь свойством наглядности учебной литературы, *категория совместимости выражает сочетание их сходства и различия*. Выделение в качестве ведущего отношения характеристик совместимости для исследуемого дидактического феномена связано с несколькими моментами. Во-первых, с преодолением изолированности отдельных вариантов визуального представления информации в различных по профилю учебниках, что затрудняет усвоение учащимися учебного материала. Последнее обстоятельство связано с необходимостью постоянного переключения внимания обучаемых с одного способа наглядного изложения учебного материала на другой. Во-вторых, с учетом особенностей неосознаваемых аспектов переработки визуально воспринятой информации, при которой имеет значение идентификация отдельных символов и их сочетаний в различных вариантах учебной литературы. В-третьих, с возрастными особенностями школьников, для которых необходимо постепенное возрастание степени абстрактности и схематичности наглядного учебного материала.

Вторым из группы системообразующих факторов выступает состав системы, под которым мы будем понимать совокупность элементов, входящих в нее. Специфика нашего подхода к изучению объекта исследования

благодаря ведущему основанию совместимости при выделении элементов системы позволила установить, что последние представляют собой не одноуровневые, а многоуровневые совокупности. Нижний уровень наглядности учебной литературы представлен множеством знаков, символов, графических (в том числе топологических) элементов и некоторых других обозначений, встречающихся в учебниках средней школы. На втором ярусе состав системы включает комбинации из элементов первого уровня, а также иконические фрагменты представления учебного материала (рисунки, картины, фотографии и т. п.). Третий «этаж» построения визуального ряда учебной литературы состоит из совокупности всех наглядных форм, использованных в рамках отдельного учебника. Наконец, последний уровень состава анализируемой системы включает комбинацию всех наглядных форм базового комплекта учебников средней школы.

Третьим, последним фактором из группы системообразующих выступает **структура**, то есть «...инвариант отношений среди элементов состава или сеть связей» [1, с. 45]. При этом следует отметить, что достоинством приведенной дефиниции является тот факт, что первая её часть подчеркивает статический аспект рассматриваемой категории, а вторая – функциональную составляющую.

Наглядное представление научных знаний являет собой уникальное знаково-символическое образование, которое обладает сложностью в нескольких отношениях: собственной природы, информации, строения, объема, понимания и др. Так, рассматривая исследуемый дидактический феномен с позиций его строения, необходимо констатировать, что его составляющие образуют некоторую субординационную последовательность знаков, символов, графических (в том числе топологических) элементов; их сочетаний; совокупности всех наглядных форм, использованных в рамках отдельного учебника; группы учебников одного научного цикла; наконец, всего базового комплекта учебной литературы средней школы. При этом сложность, взятая в отношении строения визуального ряда учебного материала, предполагает его ярусную организацию, которая в свою очередь задает и соответствующие уровни связей имеющихся наглядных форм. Это отношение сложности использовалось нами в качестве основы при создании системы иерархически соподчиненных слоев их связей.

Кроме того, характеристика сложности определяется как значительным объемом наглядного материала всего комплекта учебников, так и разнообразием составляющих его книг. Причем, последнее выражается не только в варьировании доли наглядности в тексте (от преобладающей в учебниках начальной школы до минимальной – в учебных пособиях для старшекласников), но и в неодинаковом соотношении различных видов визуального представления учебного материала (изобразительного, предметного, условно-графического). Данное обстоятельство обуславливает поиск таких

уровневых элементов организации исследуемого дидактического феномена, которые соответствовали бы всем без исключения учебникам и позволили бы выделить минимальное количество необходимых для удовлетворительного анализа их ярусов связи.

По справедливому утверждению И. Я. Лернера, главной функцией учебника является руководство им познавательной деятельностью учащихся. Она в свою очередь зависит от механизма понимания не только учебного текста, но и наглядных форм представления научного знания. Указанный механизм когнитивных процессов также имеет уровневое строение и определяется спецификой протекания процессов невербального смыслового анализа визуальной информации. Данное отношение сложности восприятия предполагает существование вышележащих и нижележащих ярусов смыслового анализа, имеющих разные задачи. По мысли И. П. Локаловой [3], задачей вышележащих уровней является выделение в учебном материале отдельных смысловых частей, нахождение в них главного, существенного, понимание их подтекстового содержания. Нижние же предназначены для осуществления наиболее простых, но одновременно являющихся базальтовыми когнитивных операций, связанных с обработкой отдельных элементов системы (символов, знаков и т. д.). При этом необходимо отметить, что отдельные этапы понимания наглядного учебного материала протекают на различных уровнях осознанности. Данное обстоятельство обуславливает необходимость учета таких элементов строения визуального ряда учебной литературы, которые, на первый взгляд, бессмысленны, но играют важную роль в неосознаваемых психических процессах познания.

Понимание сущности связи вообще как обмена элементами нижележащего уровня и совокупность положений, характеризующих различные аспекты сложности наглядной составляющей учебной литературы как таковой, позволили уяснить сущность связи элементов анализируемого дидактического феномена и выделить её уровни. Компонентами первого по глубине яруса для комплекта учебной литературы средней школы являются совокупности наглядных форм отдельных учебников. Связь между ними будет осуществляться за счёт элементов второго по глубине уровня состава. В этой роли выступают наиболее крупные составные компоненты визуального ряда самих учебников – иллюстрации. Аналогия по нисходящей линии глубины связи наглядных форм, соответственно системным представлениям о составе визуального ряда учебной литературы, позволила выделить почти сходное с ним количество ярусов. Это обусловило задание трех уровней связи. На последнем по глубине уровне обмениваемыми единицами являются знаки и символы, но не просто как таковые, а лишь тождественные.

И, наконец, *в качестве третьей группы факторов, определяющих формирование системы, выступают обуславливающие*. Они задаются, прежде всего, условиями внешней среды. Эта среда накладывает совокупность огра-

ничений на сохранение, функционирование и развитие объекта как системы, тем самым, обеспечивая в заданных пределах её воспроизводство. В целом их можно представить в виде трёх групп:

- 3.1. визуальные;
- 3.2. математические;
- 3.3. педагогические.

Кратко охарактеризуем каждую из них. К первой группе относятся ограничения, налагаемые природой исследуемого объекта на систему учебной литературы. Это отражается, прежде всего, на её замкнутости, благодаря которой указываются внешние и внутренние границы объекта. Система наглядности учебников ограничена изнутри уровнем одного знака, внешняя его граница определена в целом совокупностью наглядных форм учебной литературы общеобразовательной школы. При этом внешние условия не исчерпываются только первой группой ограничений системы наглядности учебной литературы. К другим запретам относятся те, которые связаны с формализацией объекта исследования. Эти ограничения обусловлены выявлением пределов математизации и компьютеризации исследования, что требует глубокого анализа математических конструкций на степень их соответствия педагогическому содержанию отображаемых явлений. Третья группа запретов определяется педагогическим аспектом проводимого исследования. Он ограничивает систему наглядности учебной литературы профилем дисциплины, уровнем развития соответствующей науки, возрастными особенностями учащихся, для которых предназначена та или иная книга. От этих факторов зависит конкретное разрешение противоречия между связностью и обособленностью наглядности учебной литературы. Оно определяется уже субъективной стороной, связанной с реализацией совокупности педагогических требований к учебному тексту, которые отражаются в показателях совместимости наглядных форм. Их реализация для учебной письменной речи означает, прежде всего, соблюдение ряда дидактических условий при разработке и построении пособий, отражающих современные тенденции развития образования.

Таким образом, исходя из предположения, что учебные иллюстрации обладают всеми атрибутами системы, осуществим выбор возможных параметров их совместимости. Подобное представление исследуемого объекта, с одной стороны, усложняет, с другой – значительно упрощает задачу поиска вышеуказанных показателей. Дело в том, что параметры совместимости наглядности учебной литературы должны отражать всю совокупность основных показателей связности и обособленности. Это, в свою очередь, приводит к значительному возрастанию их количества. Набор показателей совместимости во многом упрощается, если задается иерархическая структура, выделяются инвариантные относительно уров-

ней анализа параметры, что, в конечном итоге, расширяет возможности формализованного анализа.

Как уже отмечалось выше, использование системного подхода к изучаемому объекту определяется тремя группами факторов: системообразующими, системообразующими, системообуславливающими. Формализация этой стороны познания исследуемого дидактического феномена в идеале предполагает математизацию всех трех указанных совокупностей параметров. Однако, «существующие математические методы не могут быть в полной мере применимы к совокупности выделенных детерминант по ряду моментов. Во-первых, из-за недостаточной разработанности математического аппарата применительно к системному анализу сложных многокачественных педагогических явлений. Во-вторых, из-за неразвитости самой теории систем до уровня количественного её описания» [1, с. 25–26]. Учет этих ограничений определил сферу применимости математического анализа в формализации совместимости наглядности учебной литературы как системы.

Наиболее предрасположенными к использованию количественных методов оказались системообразующие факторы. Состав, как совокупность символов, графических и иконических элементов, удовлетворительно описывается при помощи теории множеств. Следующими системными параметрами из этой группы по логике развития выступают связи видов наглядности учебной литературы, на которых основываются понятия структуры и свойства анализируемого дидактического феномена. Их формализация обусловлена использованием корреляционного и ковариационного анализа для случая нормального распределения символов и методов параболической итерации при отклонении от него. Эти разновидности математического знания задают меру связи, с помощью которой определяются соответствующие числовые коэффициенты.

Системообразующие факторы в меньшей степени, чем системообразующие, подвержены формализации. Напомним, что их основу составляют целевое состояние и системообразующее противоречие. Для настоящего исследования экзогенной является педагогическая цель – оптимизация совместимости наглядности базового комплекта учебников для общеобразовательной школы. Следующий этап – нахождение вариантов её достижения, которые, в свою очередь, выступают в качестве целей по отношению к нижерасположенному уровню альтернатив, и т. д. По существу, остальные, более низкого ранга цели, связанные с системным представлением о совместимости визуального ряда учебной литературы, носят только вспомогательный характер. Они как бы готовят почву для проведения последующей процедуры её оптимизации и зависят от уровня иерархии анализа исследуемого феномена. В основу такого их разложения закладывается вполне определенный принцип декомпозиции. Причем взаимосвязанность, согла-

сованность, системность и реальность дидактических целей с математической точки зрения наиболее полно описывается с помощью разветвленного графа и аппарата математической логики. Что касается второй составляющей системопорождающего фактора – противоречия, то его анализ в количественных показателях провести не представляется возможным, и реализуется он пока на качественном уровне.

Системообуславливающие факторы, как и системообразующие, имеют удовлетворительную степень формализации. Причем они в наибольшей мере выражают именно педагогический аспект исследования, так как их внешний характер задается совокупностью дидактических условий, выступающих в качестве граничных. Поэтому математизация этой группы факторов проявляется в виде множества численных показателей, которые очерчивают область изменения уже выделенных ранее формализованных детерминант. Само вычисление граничных показателей основывается на дидактических закономерностях, полученных в результате анализа наглядности учебной литературы. Они выражают тенденции изменения совместимости визуального ряда учебников по профилю предмета, возрастным особенностям учащихся и сообразно специфике взаимосвязи осознаваемой и неосознаваемой сфер психики школьника.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что представлять в качестве формализованных параметров совместимости наглядности учебников на начальном этапе их выделения будут системообразующие и системообуславливающие факторы.

В процессе изучения комплекта учебников для общеобразовательной школы, исходя из вышеизложенных соображений, нами было осуществлено распределение характеристик совместимости наглядности учебной литературы на два класса: содержательные и формальные параметры. Такое деление обусловлено необходимостью как качественной, так и количественной оценки исследуемого дидактического феномена. С учетом этого обстоятельства особенности визуального ряда учебника, которые описываются неинвариантными параметрами наглядности, назовем общими или формальными. Другие особенности, которые фиксируют специфические аспекты восприятия учащимися зрительной информации, обусловленные действием как осознаваемых, так и неосознаваемых компонентов психики, отнесем к качественным или содержательным параметрам.

Проведенный в соответствии со сформулированными требованиями отбор внешних параметров совместимости наглядности учебной литературы позволил выделить в итоге следующую их совокупность:

- 1.1 доля наглядности в тексте;
- 1.2 средний объем одной иллюстрации;
- 1.3 среднее число иллюстраций, приходящихся на одну страницу;
- 1.4 максимальный объем иллюстраций;

- 1.5 минимальный объем иллюстраций;
- 1.6 разница между максимальным и минимальным объемом иллюстраций;
- 1.7 цветность иллюстрации;
- 1.8 доля разных видов наглядности в тексте.

Кратко обсудим необходимость использования каждого из указанных параметров совместимости наглядности учебной литературы.

Показатель доли наглядности в тексте определяет соотношение в учебной книге двух видов информации: визуальной и текстовой. Сколько иллюстраций должно быть в тексте? Единого мнения по этому вопросу у специалистов до сих пор нет. Так, К. К. Платов отмечает, что если критерием наглядности считать число чувственно-воспринимаемых элементов изучаемой системы, то «...эвристическая эффективность растет не прямо пропорционально количеству учтенной информации, а по экстремальному закону, т. е. до определенного предела, после которого эффективность данной модели падает» [1, с. 15]. Иной подход предлагает В. И. Сивоглазов, ссылаясь на опыт зарубежной школы, в которой учебники по предметам естественного цикла содержат до 70–85% иллюстративного материала на странице по отношению к тексту [6, с. 41]. Н. Г. Салмина считает, что в большинстве случаев вопрос о необходимости и количестве иллюстративного материала решается индивидуально, в зависимости от специфики предмета, целей изучения, возрастных особенностей учащихся и проч. [5]. Отмеченное разнообразие подходов к вопросу о количестве учебных иллюстраций делает обсуждаемый параметр совместимости наглядности необходимым и практически значимым. Он является одной из экстенсивных характеристик изучаемого дидактического феномена и служит для выявления внетекстовой информации в совокупном учебном тексте. Значение данного параметра находится по формуле:

$$D_H = (V_H/V_{\text{общ}}) \cdot 100\% \quad (1)$$

где D_H – доля наглядности в тексте, в процентах; $V_{\text{общ}}$ – совокупный объем информации (текстовой и внетекстовой) в учебнике, в знаках; V_H – суммарный объем иллюстративных форм книги, в знаках.

При этом формула вычисления $V_{\text{общ}}$ имеет следующий вид:

$$V_{\text{общ}} = x \cdot y \cdot z \quad (2)$$

где x – максимальное число знаков в строке; y – наибольшее количество строк на странице; z – количество страниц учебного пособия.

Следующие шесть параметров в выделенной совокупности характеристик наглядности учебной литературы важны не только с позиций количественного описания визуального ряда учебника, но и как характеризующие степень связанности сопоставляемых иллюстративных систем учебных книг. Введем для них соответствующие символические обозначения: $V_{\text{ср}}$ – средний объем одной иллюстрации, в знаках; $N_{\text{ср}}$ – среднее число

иллюстраций, приходящихся на одну страницу, в единицах; V_{\max} – максимальный объем иллюстраций в анализируемом тексте, в знаках; V_{\min} – минимальный объем иллюстраций в исследуемом тексте, в знаках; V^* – разница между максимальным и минимальным объемом иллюстраций, в знаках; C – цветность иллюстрации.

При этом показатели V_{\max} , V_{\min} и C измеряются непосредственно для каждого учебного пособия, а остальные параметры рассчитываются по нижеприведенным формулам:

$$V_{\text{ср}} = V_{\text{H}} / N_{\text{общ}} \quad (3)$$

$$N_{\text{ср}} = N_{\text{общ}} / Z \quad (4)$$

$$V^* = V_{\max} - V_{\min} \quad (5)$$

где $N_{\text{общ}}$ – число иллюстративных форм в анализируемом учебнике.

Наконец, показатель доли разных видов наглядности в тексте, как уже указывалось выше, выступает в качестве одной из основных характеристик анализа, наиболее полно отражающей взаимосвязь закономерностей построения визуального ряда учебной книги и возрастных особенностей учащихся. Как справедливо отмечает в своем исследовании В. И. Сивоглазов: «При иллюстрировании должны быть учтены физиологические, психологические, возрастные особенности учащихся, для которых предназначены иллюстрации учебника: уровень их интеллектуального развития, степень предварительного знания. В младших и средних классах важно учитывать, что восприятие информации со схематических иллюстраций несколько более сложный процесс, и пока у учащихся не сформировался устойчивый навык и умение расшифровывать значки на схемах и картах, его умственные усилия будут затрачены на расшифровку символических знаков, а не на усвоение информации, схематически отраженной в иллюстрации» [6, с. 70]. Одновременно с этим, обсуждаемый параметр характеризует степень обособления сопоставляемых визуальных рядов учебных книг и подчеркивает специфику отдельного конкретного варианта иллюстрации учебника. Введем для его выражения следующие символические обозначения:

$$D_{\text{ил}} = (N_{\text{ил}} / N_{\text{общ}}) \cdot 100\% \quad (6)$$

$$D_{\text{пр}} = (N_{\text{пр}} / N_{\text{общ}}) \cdot 100\% \quad (7)$$

$$D_{\text{усл-гр}} = (N_{\text{усл-гр}} / N_{\text{общ}}) \cdot 100\% \quad (8)$$

где $D_{\text{ил}}$, $D_{\text{пр}}$, $D_{\text{усл-гр}}$ – доля изобразительной, предметной и условно-графической наглядности в тексте соответственно; $N_{\text{ил}}$, $N_{\text{пр}}$, $N_{\text{усл-гр}}$ – количество аналогичных иллюстративных форм в исследуемом учебном пособии.

Перейдем к описанию второго класса аналитических показателей наглядности учебной литературы. Это – качественные или содержательные параметры, фиксирующие специфические аспекты восприятия учащимися визуальной информации и обусловленные действием как сознаваемых, так и неосознаваемых компонентов психики ребенка. Анализ работ психофизиологической направленности и изучение иллюстративного материала 70 книг

из федерального комплекта учебников для общеобразовательной школы позволили выделить следующую совокупность вышеназванных показателей:

- 2.1. отношение к обществу;
- 2.2. отношение к природе;
- 2.3. отношение к технике;
- 2.4. отношение к спорту;
- 2.5. отношение к искусству;
- 2.6. интерпретация человеческого фактора;
- 2.7. половая интерпретация наглядности;
- 2.8. возрастная интерпретация наглядности;
- 2.9. способ изображения;
- 2.10. историческая интерпретация рисунка;
- 2.11. географическая интерпретация события;
- 2.12. интерпретация по частям света;
- 2.13. политическая интерпретация рисунка (по странам);
- 2.14. экономическая интерпретация наглядности;
- 2.15. наличие учебного заведения на иллюстрации.

В силу своей природы данные показатели являются качественными характеристиками исследуемого дидактического феномена и не могут быть формализованы на данном этапе развития математического аппарата системно-параметрического анализа. Однако задание указанной совокупности характеристик визуального ряда учебной литературы сделало возможным выделение второго блока аналитических показателей наглядности учебной книги. Он представляет параметры второй стороны исследуемого объекта – связи, что свидетельствует о более глубоком уровне анализа – второй степени определенности. Эти показатели совместимости выявляют сравнительные характеристики сопоставляемых визуальных рядов.

Очевидно, что, как справедливо отмечает В. П. Ключков: «...каждое учебное пособие, объективно представляя собой какую-либо область человеческого опыта, со всей необходимостью должно соотносится с другими учебными книгами. Дело в том, что изучение отдельных предметов недопустимо вне их естественной связи. Наличие же такой связи способствует системному анализу изучаемых явлений, вырабатывает у школьников умение рассматривать события в их взаимозависимости и взаимообусловленности. Это способствует интеграции их знаний и помогает в дальнейшем выработке представлений о целостной картине окружающей действительности» [1, с. 36]. Вот почему второй блок представлен сравнительными показателями анализа совместимости, которые позволяют находить взаимосвязи между иллюстративными системами разных учебников хотя бы на уровне качественных показателей.

Особенность показателей связи заключается в том, что они представляют собой дополняемые пары:

- коэффициент взаимной связи i и j иллюстративных рядов по определенному качественному показателю;
- коэффициент взаимной связи j и i иллюстративных рядов по определенному качественному показателю;

- коэффициент взаимной обособленности i и j иллюстративных рядов по определенному качественному показателю;
- коэффициент взаимной обособленности j и i иллюстративных рядов по определенному качественному показателю;
- коэффициент корреляции i и j иллюстративных рядов.

Кратко охарактеризуем вышеуказанные параметры. Прежде всего, отметим, что каждый из них описывает сравниваемые иллюстративные ряды по каждому из пятнадцати выделенных ранее качественных показателей.

Первый и второй параметры связи наглядности учебной литературы являются парными и взаимно дополняют друг друга. Формулы нахождения соответствующих коэффициентов взаимной связи между иллюстративными системами анализируемых учебников имеют следующий вид:

$$C_{ij} = n_i^0 / n_i^j; \quad C_{ji} = n_i^0 / n_j^i,$$

где C_{ij} – коэффициент взаимной связи i – и j – иллюстративных рядов; C_{ji} – коэффициент взаимной связи j - и i -иллюстративных рядов; n_i^0 – число общих качественных характеристик сравниваемых иллюстративных систем; n_i^j – число исследуемых качественных характеристик в i -м иллюстративном ряду; n_j^i – аналогичная величина в j -м визуальном ряду.

Третий и четвертый показатели являются противоположными для двух ранее рассмотренных характеристик. Они описывают степень обособления сопоставляемых иллюстративных систем. Все дело в том, что, кроме определенной меры связности, наглядность каждого учебника обладает в некоторой мере самостоятельностью, связанной со спецификой предмета, возрастными особенностями учащихся, для которых предназначена учебная литература, а также с субъективными представлениями автора учебника о способе визуального представления научного знания. Эти характеристики получили название коэффициентов обособленности. Формулы, по которым они находятся, имеют вид:

$$O_{ij} = (n_i^j - n_i^0) / n_i^j; \quad O_{ji} = (n_j^i - n_i^0) / n_j^i,$$

где O_{ij} и O_{ji} – парные коэффициенты обособления i – и j – иллюстративных рядов; n_i^0 , n_j^i , n_i^j – изменяемые параметры, значение которых указано выше.

Пятый показатель связи наглядности учебной литературы, пожалуй, играет одну из основных ролей в сравнении учебных пособий. Он представляет собой коэффициент корреляции i – и j – иллюстративных рядов анализируемых учебников общеобразовательной школы. Коэффициент считается по следующей формуле:

$$K_{i,j} = \sqrt{\sum_{x \in X} (a_i(x) - a_j(x))^2} \quad (13)$$

где X – множество качественных параметров совместимости наглядности учебной литературы, x – некоторый показатель из указанного множества, $a_i(x)$ – значение x для i -го иллюстративного ряда. Иными словами данный коэффициент вычисляет декартово расстояние между парами анализируемых подобъектов. Чем меньше $K_{i,j}$, тем ближе (а потому и более совместимыми) будут i – и j – иллюстративные ряды. Для большей наглядности результат можно преобразовать в значение по 100 бальной шкале следующим образом:

$$\tilde{K}_{i,j} = \left(1 - \frac{K_{i,j}}{\max_{i,j}(K_{i,j})} \right) * 100 \quad (14)$$

Здесь наиболее совместимые объекты будут иметь значение коэффициента равное 100, а наименее – 0.

В заключении отметим, что рассмотренные показатели, образующие совокупность второй степени определенности, являются достаточными в рамках настоящего исследования для характеристики степени связности анализируемых дидактических феноменов. Однако ими не исчерпывается всё многообразие параметров данного класса.

Таким образом, использование системно-параметрического анализа наглядности учебной литературы в полной мере оправдало себя в качестве важной предпосылки выделения и последующей формализации ее параметров совместимости. Особенности современного этапа развития педагогики, использование универсальных, общенаучных методов исследования, специфика объекта изучения и широкое применение вычислительной техники обусловили необходимость формализации показателей совместимости иллюстративного ряда учебников. Применение системообразующих детерминант обусловило успешный поиск оснований для выявления избыточного количества формализуемых показателей совместимости. Наконец, формирование двух блоков ранжированных характеристик связности и обособленности иллюстративных систем учебников создало необходимые и достаточные условия для разработки компьютерной программы оптимизации совместимости наглядности учебной литературы.

Библиографический список

1. **Клочков, В. П.** Анализ совместимости учебных текстов: Программно-целевой аспект [Текст] / В. П. Клочков – Томск: Изд-во ТГПУ, 1999. – 190 с.
2. **Кротова, И. В.** Методология совместимости наглядности: Монография [Текст] / И. В. Кротова, В. П. Клочков. – Томск: Изд-во «Твердыня», 2007. – 208 с.

3. Локалова, Н. П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте [Текст] / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 113–130.
4. Сагатовский, В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий [Текст] / В. Н. Сагатовский – Томск: Изд-во ТГУ, 1973. – 432 с.
5. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 158 с.
6. Сивоглазов, В. И. Педагогические условия использования иллюстраций учебника для развития мышления учащихся 5-8 классов (на материале биологии и естествознания): Диссертация ...канд. пед. наук. [Текст] / В. И. Сивоглазов – Москва, 2000. – 140 с.
7. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

УДК 371

Г. А. Сикорская

АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Многолетняя образовательная практика российской школы показывает, что, начиная со старшего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия для реализации учащимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70%) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться» [4]. Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. Таким образом, формируется общественный запрос на профильную дифференциацию образования.

Введение профильного обучения в российских школах позволяет также учитывать ряд общеевропейских задач развития образования, т. е. ориентировать образование на задачи завтрашнего дня.

Во-первых, это задача, связанная с повышением уровня общей образованности населения, которая может быть решена в том случае, если у учащихся развита мотивация к обучению, к получению образования в течение жизни. В свою очередь, одним из источников мотивации является реализация потребности личности в изучении значимых для себя предметов в боль-

шем объеме [2]. Профильное обучение на это и ориентировано. Кроме этого, профильное обучение позволит привлечь в старшие классы школы большее число выпускников основной 9-летней школы. Возрастает и эффективность образования. Если учащийся осваивает те предметы и курсы, которые соответствуют его интересам и способностям, то и конечные результаты становятся заметно лучше.

Во-вторых, это задача реализации концепции непрерывного образования или «образования в течение жизни» [1]. Представление о том, что образование с получением аттестата или диплома не заканчивается, а лишь переходит на новый качественный уровень, укрепляется в сознании большинства населения, в том числе, благодаря, и профилизации, которая рассматривается не как ориентация на определенную профессию, а как средство осознанного выбора дальнейшего профиля обучения. Достигается это за счет создания условий для формирования у школьников готовности к осознанному выбору своего дальнейшего образовательного и профессионального маршрута.

В-третьих, это задача подготовки учащихся к адаптации в условиях интеллектуализации рынка труда. В современном мире интеллектуальные профессии становятся массовыми и теряют присущую им раньше исключительность [3]. Растущие информационные потоки и высокотехнологичные производства требуют не исполнителей узкой специализации, а специалистов с высоким базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, заниматься самообразованием. Эти качества и могут быть развиты благодаря профильному обучению, создающему реальные условия подготовки школьников к перспективным потребностям рынка труда.

Таким образом, развитие профильного обучения в российской школе, с одной стороны, является естественным развитием процессов дифференциации и индивидуализации образования, с другой – своеобразным ответом на вызовы времени, на те изменения, которые происходят в мировом открытом образовательном пространстве.

Переход к профильной школе является крупномасштабной инновацией. Введение любой крупномасштабной инновации связано с системным анализом того, что подлежит изменению, с усложнением управленческих задач по внедрению новшеств. С этой целью рассмотрим содержательные изменения – это изменения в целях и задачах, в содержании образования, в организации обучения и в системе оценивания. Содержательные изменения образовательного процесса существенно влияют и на компонентный состав педагогической системы образовательного учреждения, и на ее организацию. Приведем обобщенные данные [3] :

Изменения педагогической системы

№	Компонент системы	Изменения при переходе к профильному обучению
1	2	3
I. Субъекты		
1	Учащиеся	Расширение прав на основе реализации образовательного выбора: профиля, уровня и программы обучения
2	Педагоги	Изменение функций и спектра ролей: диагност, организатор образовательной среды, консультант, тьютор, и др.
3	Родители	Помощь в выборе профиля и образовательной программы
4	Общественность	Организация социального партнерства
5	Работодатели	Организация социального партнерства с целью подготовки будущего персонала
II. Содержание образования		
1	Цели и задачи	Личностное и профессиональное само-определение старшеклассников, достижение ими ключевой компетентности, развитие способности к самоорганизации, формирование высокого уровня гражданско-правовой и иноязычной культуры
2	Содержание образования	Личностная ориентация содержания образования, практическая ориентация, направленность на формирование ключевых компетенций, расширение практико-ориентированных знаний
3	Профильный учебный предмет	Фундаментальность, усиление методологической составляющей
4	Учебный план	Уменьшение инвариантной составляющей, введение учебных предметов трех типов: базовых общеобразовательных, профильных, элективных; объем часов непрофильных предметов существенно сокращен
5	Учебник, учебное пособие	Появление учебников нового формата, рассчитанных в большей степени на самостоятельное их изучение
6	Педагогические технологии	Сокращение классно-урочной технологии, увеличение доли вузовских технологий, увеличение доли технологии организации самостоятельной работы, расширение объема проектных технологий и технологии организации научно-исследовательской работы

1	2	3
7	Система оценивания	ЕГЭ, введение балльно-рейтинговой оценки, накопительной формы оценок, расширение шкалы оценивания, широкое использование различных форм самооценки и взаимооценки самими учащимися, портфолио и др.
III. Организация		
1	Образовательная программа	Вариативность образовательных программ, реализация профильных образовательных программ, образовательных программ дифференцированного обучения, индивидуальных учебных программ
2	Образовательные ресурсы	Расширение и объединение образовательных ресурсов, их открытость и вариативность, появление образовательных сетей
1	2	3
3	Образовательная среда	Проектирование и конструирование разнообразных пространств для творческой самореализации учащихся, пространств совместной деятельности педагогов и старшеклассников, развитие подростковых и юношеских общественных объединений, введение социальной практики как пространства организации социальных проб
4	Профильный класс	Динамическое расписание, деление профильных классов на подгруппы (по специализациям)

Далее, переход на профильное обучение имеет определенную этапность. Так, авторы концепции профильного обучения [5] определяют четыре этапа: этап подготовительной работы, переход на предпрофильное обучение, подготовка к переходу на профильное обучение и непосредственно сам этап перехода.

Однако, посредством проведения эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования уточнялась последовательность управленческих шагов и комплексная система мероприятий перехода на профильное обучение. *В результате чего оптимальной, на наш взгляд, следует признать следующую последовательность этапов:*

- аналитико-прогностический;
- проективно-подготовительный;
- конструктивный.

Первый этап, аналитико-прогностический, направлен на изучение фактического состояния образовательных запросов, потребностей рынка труда,

уровня развития собственного образовательного учреждения; на прогнозирование способов и средств по достижению целей; на выработку регулирующих механизмов по переводу исследуемой системы в новое состояние.

Задачами аналитико-прогностического этапа являются:

- анализ социально-экономических условий жизни с учетом потребностей региона и предприятий;
- организация социологического опроса, который поможет определить тенденции социального заказа в районе конкретной школы;
- выявление сложившейся образовательной конъюнктуры в районе, с целью учета соотношения спроса и предложения;
- анализ кадровых, учебно-методических, материально-технических, финансовых ресурсов;
- анализ внешних связей с близлежащими образовательными учреждениями (вузами, учреждениями СПО, межшкольными учебными комбинатами).

Результирующей перечисленного, является задача составления прогноза развития образовательного учреждения.

В задачи проективно-подготовительного этапа входят:

- выбор профиля и модели обучения;
- проектирование профильного обучения;
- выбор профиля и модели обучения.

Рассмотрим составляющие задач проективно-подготовительного этапа. Так, выбор профиля и модели обучения предполагает: учет конкретных условий и специфики ОУ; учет интересов, склонностей и способностей, запросов учащихся и запросов их родителей; учет потребностей рынка труда региона в квалифицированных кадрах; внешние связи ОУ с другими.

Вторая задача проективно-подготовительного этапа включает в себя: выявление интересов, склонностей и способностей школьников; профориентационную работу; информационную работу и разработку курсов по выбору. И, наконец, задача выбора профиля и модели обучения подразумевает проектирование учебных планов для каждого спланированного профиля; разработка профильных и элективных курсов, практикумов и модулей.

Конструктивный этап заключается в реализации следующих задач:

1. Обновление материально-технической базы (наличие библиотеки, современного оборудования предметных кабинетов, кабинета информационных технологий и т. д.).
2. Организация мониторинга (все этапы построения профильной школы сопровождается диагностика).
3. Повышение квалификации и переподготовка кадров (наличие высококвалифицированных кадров, способных к решению задач профильного обучения).

4. Разработка учебно-методической базы (наличие учебно-методических комплексов по профильным предметам, элективным курсам и сопровождения индивидуальных образовательных программ).

5. Подготовка к сетевому взаимодействию (связь с учреждениями профессионального образования, с иными учреждениями образования, культуры, которые могут содействовать реализации профильного обучения).

6. Организация информационного обеспечения и информационной поддержки (разработка «образовательной карты», инструментария информационного сопровождения ПО и т. д.).

7. Проектирование и конструирование образовательной среды (проектирование образовательной среды, создающей пространство для самоопределения школьника: социальная практика, пробы и т. д.).

8. Организация предпрофильной подготовки (курсы по выбору, информационная работа, диагностика, профориентационная работа, изменение форм оценки и аттестации).

9. Проектирование и организация социального партнерства (проектирование совместных программ, заключение договоров и т. д.).

Далее, определимся со структурным аспектом профильного обучения старшекласников. Концепцией МО РФ предусмотрены четыре модели профильного обучения:

Модель внутришкольной профилизации.

Модель сетевой организации профильного обучения.

Модель специализированного образовательного учреждения.

Модель мобильной организации профильного учебного заведения.

Предпочтение, которое отдает школа той или иной модели, обсуждается и согласовывается с учредителем. В процессе выбора учитываются интересы родителей, учащихся; имеющиеся финансовые, кадровые, материальные, другие возможности и ресурсы. Каждая из четырех моделей профильного обучения обладает сущностными отличиями от других.

Так, модель внутришкольной профилизации предполагает, что школа активизирует собственные ресурсы, опирается на собственный материально-технический и кадровый потенциал, самостоятельно реализует однопрофильное и или многопрофильное обучение.

Модель сетевой организации осуществляется силами нескольких общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, учреждений дополнительного образования и культуры. Это либо объединение нескольких общеобразовательных учреждений вокруг сильного «Ресурсного центра профильного образования» – аналога межшкольного учебного комбината; либо кооперация школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, культуры.

Модель специализированного образовательного учреждения ориентирована на обучение по определенному профилю с начальной или средней ступени образования и имеет специализированную базу.

И, наконец, *модель мобильной организации профильного учебного заведения ориентирована на изменение профиля в соответствии с запросами учащихся.*

Анализ педагогической системы при переходе к профильному обучению не будет полным, если мы не рассмотрим вопрос о кадровом обеспечении.

Для того чтобы школа перешла к профильному обучению, особое внимание необходимо уделить вопросу подготовки учителя нового типа, способного выполнять следующую систему действий:

1. Осуществлять диагностику образовательных возможностей обучающихся; оказывать помощь старшеклассникам в рефлексии их интересов, способностей, социального, профессионального и культурного самоопределения; проводить диагностические опросы, отслеживание результатов обучения.

2. Участвовать в разработке модели выпускника профильного класса; определять конечные результаты его образовательной деятельности по конкретному учебному предмету, реализуемому в профильном классе.

3. Оказывать помощь обучающимся в проектировании их индивидуальных образовательных программ.

4. Создать обоснованное программно-методическое обеспечение образовательного процесса:

– участвовать в проектировании учебного плана профильного класса;

– самостоятельно разрабатывать образовательную программу по предмету с учетом требований государственного образовательного стандарта, образовательных потребностей конкретных старшеклассников, особенностей профиля обучения;

– осуществлять отбор научно обоснованного содержания учебных занятий, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и профиля обучения;

– разрабатывать личностно ориентированные технологии обучения; разрабатывать учебно-методические комплекты для элективных курсов, исследовательской и проектной деятельности, учебных практик, организации самостоятельной работы.

5. Консультировать обучающихся по вопросам самоорганизации их образовательной деятельности; по вопросам духовно-нравственного самосовершенствования, технологии творческой деятельности.

6. Разрабатывать и использовать различные критерии изучения образовательных и личностных достижений старшеклассников.

Таким образом, учителя, работающие в профильных классах, должны иметь четкое представление об изменениях в содержании образования в

профильном классе; об изменениях в образовательных технологиях; о нормативном обеспечении профильного обучения; об учебно-методическом обеспечении профильного обучения; о критериях оценки профильной подготовки учащихся.

Поэтому при подготовке педагогических кадров профильной школы нельзя, на наш взгляд, ограничиваться только повышением квалификации учителей – нужна новая модель педагогического образования. Основу для такой модели мы видим в реализации магистерской подготовки по направлению профильное обучение в старшей школе. Молодой человек, успешно освоивший курс магистерской подготовки по профилизации школьного образования, получивший качественную подготовку, как теоретического, так и практического характера будет в последующем не только сам первоклассным специалистом своего дела, но, что особенно важно, сможет оказать школе неопенимую помощь в становлении грамотного, научно обоснованного процесса профилизации, в своевременной поддержке работающих уже учителей, в развитии профессиональной готовности педагогов к реализации идей профильного обучения.

Библиографический список

1. **Акулова, О. В., Писарева, С. А., Пискунова, Е. В., Тряпицына, А. П.** Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя [Текст] / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына / Под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 10.
2. **Гладкая, И. В., Ильина, С. П., Ривкина, С. В.** Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: Учебно-методическое пособие для учителей [Текст] / И. В. Гладкая, С. П. Ильина, С. В. Ривкина / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 15, 69–71.
3. **Даутова, О. Б.** Самоопределение личности школьника в профильном обучении: Учебно-методическое пособие [Текст] / О. Б. Даутова / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с..
4. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.** – М., 2002.
5. **Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования** // Вестник образования. Тематический выпуск. – 2002. – Декабрь.

А. В. Егорова

БУДУЩЕЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ – В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ЕГО РАЗВИТИЯ

Российская система дополнительного образования детей представляет собой уникальный социально-педагогический институт, которому нет равных в мире. Для многих занятия в системе дополнительного образования становятся делом на всю жизнь. Система дополнительного образования, по сути своей от самых истоков развивавшаяся как демократичная открытая социально-педагогическая система обладает очень мощным потенциалом в подготовке детей и подростков к жизненному самоопределению. Она существует не просто для того, чтобы занять свободное время школьников, хотя и это важно как для развития личности в целом, так и для решения задач профилактики преступности, разных видов девиантного поведения детей. Главное, что в процессе дополнительного образования дети осваивают ценности отечественной и мировой культуры, у них формируется ценностное отношение к семье, здоровью, природе, отечественной истории, образованию, профессиональной деятельности и такие принципиально важные для гражданского становления личности качества, как мобильность и коммуникативность, столь востребованные сегодня, социальная компетентность, личностная позиция; потребность в саморазвитии и готовность к реализации социальных инициатив, к интеграции в культуротворческий процесс, общественное производство.

Названные позиции прозвучали во многих выступлениях участников парламентских слушаний 22 мая 2008 г. «О состоянии и мерах по развитию системы дополнительного образования детей», организованных Комитетом по образованию Государственной Думы РФ под председательством Григория Артемовича Балыхина. Олимпийская чемпионка по фигурному катанию, заместитель председателя Комитета ГД РФ Ирина Константиновна Роднина, работавшая в Америке, имеющая солидный опыт сотрудничества с коллегами из разных стран, особенно подчеркнула, что такой системы дополнительного образования как в России, нет нигде за рубежом. О значимости дополнительного образования и социально-педагогических условиях реализации его потенциала говорилось во всех выступлениях, на основании которых в рекомендации парламентских слушаний включены самые острые вопросы кадрового, нормативного и финансового обеспечения системы дополнительного образования, форм оценки и критериев его результативности. Это чрезвычайно важно именно сегодня, поскольку в ряде аспектов, в частности в вопросах введения подушевого финансирования, расчета оплаты труда педагогов ситуация приобрела просто кризисный характер.

Вместе с тем, важно понимать, что каждая, казалось бы, частная проблема, обострившийся вопрос, обусловлены тенденциями развития системы в целом, складывающимися противоречиями и стратегическими приоритетами. Не случайно в итоговом документе парламентских слушаний отмечена необходимость не только современных организационных форм, единой методической службы, нормативных требований к материально-техническому и кадровому обеспечению, внедрения инновационных средств, технологий и методик дополнительного образования, но и четкого определения стратегии развития дополнительного образования, направлений педагогической работы, исходя из интересов детей, семьи и общества.

Отрадно, что уже в самой постановке вопроса о стратегии развития дополнительного образования частично содержится ее характеристика. А именно: стратегией, которая исходит из интересов детей, семьи и общества, может быть только одна, именуемая нами как «социально-педагогическая стратегия развития дополнительного образования детей».

Сегодня возникает опасность повторения тех ошибок, воспроизведения того «образовательного крена», который произошел в начале 1990-х годов после трансформации системы внешкольной работы в систему дополнительного образования. Это не было простой сменой наименований учреждений. Это было принципиальное обновление системы внешкольной работы, выразившееся в ряде позитивных и негативных тенденций. В числе последних – сужение пространства самореализации личности, свертывание детского самоуправления, социально значимой деятельности, распространение классно-урочных форм и методов работы, усиление обучающей функции в ущерб социальному воспитанию.

Сегодня одним из наиболее актуальных, интенсивно развивающихся направлений инновационной практики дополнительного образования является введение профильного обучения, которое мы рассматриваем как очень перспективное, обладающее большим развивающим ресурсом, как для личности ребенка, так и для системы в целом. Но вместе с тем, мы уже неоднократно сталкивались с позицией практиков, выбирающих путь наименьшего сопротивления, а именно – путь сужения деятельности от социально-педагогической до фактически тренинговой работы по формированию у подростков простейших навыков в определенной предпрофессиональной сфере. В этом случае развитие личности как цель образования, социальная компетентность подростка, его ценности и социальный опыт, усваиваемые нравственные нормы и гражданская позиция уходят из поля зрения педагога, а сухой остаток его «педагогических» целей выражается в стремлении сделать из ребенка исполнителя танцев, изготовителя авиамodelей, водителя трактора, пользователя компьютером, резчика по дереву или ремесленника другого профиля. Организаторам профильного обучения сегодня особенно важно взять возникающее противоречие под особый конт-

роль и не допустить потерь в социально-педагогическом потенциале дополнительного образования под видом углубления в профессию.

Система дополнительного образования изначально формировалась как социально-педагогическое явление, институт, являющийся связующим звеном между школьным образовательным пространством и той широкой социальной средой, в которой происходит трансляция подрастающим поколениям образцов поведения и деятельности, ценностных установок, формируется личный социальный опыт ребенка, обеспечивается пространство творческой самореализации личности в социально значимой деятельности, социальное воспитание. Система дополнительного образования, а изначально – внешкольной работы – выросла из детской социальной среды, стала той ее частью, которая открыта для сотрудничества со старшими поколениями, включая педагогов-профессионалов и огромную армию волонтеров, по зову своего сердца ставших наставниками, помощниками молодежи в ее социальном становлении.

Сегодня социально-педагогическая стратегия развития системы дополнительного образования детей должна стать новой сущностной характеристикой ее современной модели, обусловленной объективными факторами и подготовленной всем предшествующим развитием теории и практики дополнительного образования детей с момента ее кардинальной перестройки 1990-х гг.

Социально-педагогическая стратегия предполагает акцентирование внимания на открытом характере дополнительного образования как социально-педагогической системы, полноценную реализацию комплекса социальных функций системы дополнительного образования (воспитывающей, развивающей, социальной защиты, реабилитационной, компенсаторной, мотивационной, коммуникативной, профилактической, оздоровительной, информационной и др.); востребованность учреждениями дополнительного образования воспитательного потенциала других социальных институтов и прежде всего семьи, расширение сетевого взаимодействия, создание интегрированных моделей, ориентированных на социальное партнерство, сотрудничество специалистов дополнительного образования со специалистами социальных служб, учреждений культуры и спорта, представителями правоохранительных органов, предпринимателями, общественными организациями.

Социально-педагогическая стратегия предполагает усиление адресности образовательных услуг в сфере дополнительного образования, ориентированных на специфику социальных потребностей разных категорий детей и подростков, семей, социальных групп, и создание условий для расширения возможностей самореализации специалистов разного профиля в социально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей в качестве волонтеров, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования при соответствующей системе переподготовки кадров, повышения квалификации и научно-методического сопровождения.

Ценностно-целевая направленность дополнительного образования становится, таким образом, все более обусловленной приоритетами потребностной сферы населения, детей, молодежи, разных категорий семей. Результативность дополнительного образования должна соответственно оцениваться по социально-педагогическим критериям, включая создаваемые в системе дополнительного образования условия для социального становления личности подростка и приобретаемый им социальный опыт и социальную компетентность.

Значимость социально-педагогической стратегии развития дополнительного образования осознается многими специалистами. Это находит отражение в социально-педагогических моделях и программах дополнительного образования, которые мы считаем адресами особо важного сегодня инновационного опыта. Многие из них были успешно представлены на проводимых нами Всероссийских конкурсах «Сердце отдаю детям», конкурсах педагогов и учреждений дополнительного образования.

В качестве примера приведем модель профильного обучения в «Центре художественных ремесел» г. Дзержинска Нижегородской области.

В качестве основного принципа моделирования специалистами Центра рассматривается социальная адресность и сбалансированность интересов образовательной системы с наукой, культурой, здравоохранением, другими заинтересованными ведомствами, родительской общественностью и рынком труда. В социальном заказе жителей города Дзержинска выделены следующие ключевые позиции: обеспечение высокого уровня качества знаний, определяющего профессиональное и гражданское самоопределение личности; реализация мотивации учащихся к дальнейшему получению образования; удовлетворение разносторонних культурных и духовных потребностей; сохранение здоровья детей. Соответственно, цель организации профильного обучения в Центре художественных ремесел определена как выявление и развитие способностей каждого ребенка, формирование личности, имеющей прочные базовые знания и способной адаптироваться к условиям современной жизни.

Выбор профиля обучения определяется учащимися на 1–2 году обучения по ряду образовательных программ и в процессе реализации программы «Моделирование и конструирование», которая направлена на организацию обучения детей 4–7 лет и решает задачу реально формировать умения и навыки, работая с различными материалами: бумагой, картоном, тканью, пластилином, бисером, сухоцветами и мехом, помогает обрести опыт разнопланового характера в различных видах деятельности, развивает навыки и необходимые умения, подготавливает учащихся к обучению в творческих мастерских Центра. Это частично обеспечивает предпрофильную подготовку.

Успешность реализации идеи профильного обучения обеспечивает многолетняя совместная работа с высшими и средними учебными заведениями (ГОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет,

Нижегородский колледж технологии и дизайна одежды), на основе договора о сотрудничестве, что позволяет использовать потенциал высшей школы, опыт их педагогов. Анализ дальнейшего продолжения обучения выпускников показывает, что 73% продолжают обучение в высшей школе в соответствии с выбранным профилем обучения.

В качестве важнейших принципов профильного обучения коллектив Центра рассматривает создание условий для равного доступа к получению профильного обучения разным категориям учащихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями независимо от их места жительства; реализацию Центром как профессионально-ориентирующей функции, так и широкого спектра социальных, общекультурных функций.

Центр художественных ремесел предлагает художественный и научно-технический профили обучения. В пределах каждого профиля предусматривается возможность разнообразных вариантов комбинаций учебных курсов, которые должны обеспечить гибкую систему профильного обучения. В МОУДОД «Центр художественных ремесел» предусмотрены следующие учебные курсы: профильные – реализация авторских образовательных программ, и элективные курсы по выбору учащихся, такие как: «История костюма», «Рисунок, живопись, композиция», «Этикет» и «Хореография».

Профильные курсы включают в себя следующие. «Древнерусское орнаментальное шитье» – воспитанники обучаются древнейшему орнаментальному и лицевому шитью. Ученицы мастерской знакомятся с техникой вышивания, создают авторские изделия в духе ушедших времен: шитые иконы, декоративные панно и картины, предметы церковного убранства и другое. «Нижегородские гипюры» – ученицы постигают технику русской вышивки, бытовавшей в крае – нижегородские гипюры, мережки, вышивку гладью, белый тамбур, ажурно-стяговые швы и др. Воспитанницы не просто вышивают, а изучают историю и роль рукодельных работ в народных обрядах и костюмах, аксессуарах и интерьере, осваивают традиции городской и усадебной вышивки XIX века. Реализуются также курсы «Золотное шитье», «Художественная роспись по ткани», «Русская тряпичная кукла» и др.

Научно-технический профиль – это курс «Художественная обработка металла». Ученики изучают приемы работы с металлом, знакомятся с технологией, а так же материаловедением и видами эмалей, изготавливают по собственным эскизам украшения, предметы быта, украшенные финифтью.

На занятиях по ремеслу в творческих мастерских педагог знакомит учащихся с древней историей рукоделия. Они посещают музей, выставочные залы, отправляются на экскурсии в традиционные центры художественных ремесел Нижегородчины. Постигание истории, традиции происходит одновременно с освоением технологии ремесла, получением знания о материале, инструментах и технике безопасности. С каждым следующим годом

обучения расширяется спектр владения ремеслом от простейших приемов к более сложным. Отрабатывается умение находить ошибки и исправлять их. В результате учащиеся должны свободно владеть комплексом приемов с целью выполнения сложных работ.

Процесс изготовления начинается с разработки учащимися эскизов. Для этого они знакомятся с бытом эпохи с помощью музейных экспонатов, просмотров видеофильмов, иллюстрированного материала в книгах и альбомах. Особо тщательно изучают произведения декоративно-прикладного искусства мастеров прошлых веков в музеях Владимира, Нижнего Новгорода, Городца, Балахны, Гороховца. Посещают в каникулярное время действующие монастыри, храмы и бывают в живописных местах бывших боярских усадеб. Дети не просто наблюдают, слушают, но и выполняют задания: исследуют, делают зарисовки, чтобы увиденное воплотить в своих работах.

Длительная работа с эскизом будущего изделия проходит под контролем педагога, его варианты обсуждаются учащимися мастерской и вносятся изменения. Окончательный вариант эскиза изделия утверждается на Художественном совете учреждения. Владея техникой ремесла, учащиеся не копируют изделия старины. В каждую свою работу они стремятся привнести личное, отразить собственное видение мира. Выполненному изделию Художественный совет учреждения выносит решение о присвоении статуса «авторского», т. е. разработанное и изготовленное на основе собственного эскиза.

Анализ возможностей общеобразовательных учреждений показывает, что только 68% учащихся, желающих получить профильное обучение, могут его получить на базе своего общеобразовательного учреждения. Для обеспечения потребностей остальных 32% предполагается функционирование «ресурсного центра», структуры, существование которой также предполагается Концепцией профильного обучения и Программой развития МОУДОД «Центр художественных ремесел» до 2012 года. Функционирование «ресурсного центра» подразумевает использование сетевой модели профильного обучения.

Реализуемая Центром модель сетевого взаимодействия представляет собой совокупность образовательных учреждений (общеобразовательных, учреждений дополнительного образования, учреждений профессионального образования) и их социальных партнёров, осуществляющих предпрофильную и профильную подготовку различной направленности учащихся. Разнообразие видов образовательных учреждений города позволили коллективу Центра использовать различные подходы при организации профильного обучения. Учебные курсы делятся на общеобразовательные, предпрофильные, профильные, элективные. Реализация общеобразовательных курсов осуществляется на базе общеобразовательных школ с использованием кадрового и материально-технического потенциала этих учреждений и имеет опосредованное отношение к Центру. На базе детских комбинатов и общеоб-

разовательных школ Центр реализуется программы предпрофильной подготовки («Конструирование и моделирование» и вариативные учебно-тематические планы других авторских образовательных программ). В Центре художественных ремесел реализуются программы предпрофильной, профильной подготовки и элективных курсов. Дальнейшее функционирование модели сети профильного обучения осуществляется на основе Договоров МОУДОД «Центр художественных ремесел» со своими социальными партнерами (учреждениями профессионального образования). При формировании модели профильного обучения, ориентируясь на реальные возможности общеобразовательных учреждений по реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения, коллектив Центра использовал ту структурную единицу, которая предлагается Концепцией – «ресурсный центр».

Реализуемая модель имеет ряд степеней свободы, обеспечивающих ее вариативность и возможность адаптации к разным условиям и образовательных учреждений. География модели сети профильного обучения Центра обеспечивает равный доступ всех учащихся, независимо от места их проживания, к обучению в мастерских, реализующих профильное обучение.

Характерно осуществляемое коллективом Центра целеполагание в процессе моделирования профильного обучения, выбранные в качестве главных ориентиров воспитательные ценности. Коллектив педагогов желает видеть своих выпускников гармонично развитыми, высокообразованными, профессионально-ориентированными, конкурентоспособными и духовно богатыми личностями, со сформировавшейся гражданско-патриотической позицией.

Педагоги воспитывают у подростков стремление и навык помогать ближним, дома – родителям, в школе и Центре – педагогам, товарищам в самых обыденных обстоятельствах и в трудную минуту; сострадание к больным, нуждающимся людям, постоянная забота о нуждающихся в помощи будет помогать правильному развитию личности; ответственность за свои слова, поступки, за истраченное время, за свою семью, за свой детский коллектив, за всё окружающее; доброжелательность и благожелательность ко всем людям; готовности к самостоятельному и ответственному принятию решений, развитие у них способности к сотрудничеству, принятию ответственности за судьбы страны, воспитание уважения к её традиционным ценностям. Таким образом, мы видим достаточно широкую палитру социальных ориентиров коллектива Центра, заложенную им в модель профильного обучения.

Социально-педагогическая стратегия развития дополнительного образования детей определяет инновационную деятельность специалистов в области дополнительного образования Новосибирской области, где существуют давние традиции взаимодействия УДОД с семьей, включая реализацию технологий ее социально-педагогического сопровождения и широкий спектр совместной творческой деятельности детей и взрослых. Характерной чертой системы дополнительного образования Новосибирской области явля-

ется активное межведомственное взаимодействие, социальное партнерство, охватывающее не только образовательные учреждения, но и учреждения социальной защиты, структуры МВД, общественные организации.

Интересные модели профильного обучения в контексте социально-педагогической стратегии развития дополнительного образования детей реализуются сегодня Амурским областным детским эколого-биологическим центром, Центром технического творчества Санкт-Петербурга, Ростовским областным Центром технического творчества, Камчатским областным Центром детско-юношеского туризма. В этих моделях четко прослеживается социальная направленность образовательных программ на подготовку детей к проектированию индивидуального послешкольного маршрута, профессионально-ценностному самоопределению. Их отличает эффективная интеграция учреждений дополнительного образования в социум, продуктивность сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями разного типа, а также широкое межведомственное сотрудничество с учреждениями культуры, искусства, спорта, общественными организациями.

Одна из важнейших форм социально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования, одно из достояний системы дополнительного образования детей – массовое мероприятие, которое рассматривается нами как пространство детской инициативы и источник актуального социального опыта, средство развития у детей мотивации к самореализации в социальном творчестве. К представлению результатов своего творчества на фестивале, конкурсе, презентации авторских проектов ребенок идет часто не один год. Ситуация успеха ребенка является одновременно и ситуацией успеха для его педагога, стимулирует его к дальнейшему педагогическому творчеству и имеет прямым образом влияет на получение педагогом высшей и первой квалификационной категории при аттестации. Событийность процесса дополнительного образования является, таким образом, стимулом к развитию не только конкретной личности воспитанника, но и самой системы. Ведь по итогам мероприятий районных областных Всероссийских видны результаты труда, как обучающегося, так и педагога, совместной работы педагогического коллектива с ребенком, семьей, общественностью.

В Календаре мероприятий федеральной системы дополнительного образования детей этого года, утвержденном Минобрнауки России и Рособразовани-ем, 16 первенств и соревнований по техническому творчеству учащихся, 14 художественных мероприятий, 9 – эколого-биологической направленности, 41 спортивное состязание по различным видам зимнего и летнего спорта, комплексные соревнования: первая зимняя спартакиада молодежи России, всероссийский физкультурно-оздоровительный фестиваль школьников «Президентские состязания»; 8 мероприятий туристско-краеведческой направленности; 4 – гражданско-патриотической; 3 конференции по учебно-исследовательской деятельности учащихся, традиционные летние профиль-

ные смены. Особенностью Календаря 2008 года является включение в него мероприятий для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: это юбилейный X Всероссийский конкурс художественного творчества детей-сирот «Созвездие», Всероссийский конкурс творческих работ детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Моя семья»; Первая всероссийская творческая ассамблея замещающих семей. Очевидно пересечение содержания мероприятий с приоритетными направлениями современной социально-образовательной политики. Это значит, что именно система дополнительного образования может ответить сегодня на те актуальные запросы общества, которые связаны с подготовкой подрастающих поколений к жизненному самоопределению, эффективным включением молодежи в инновационные процессы социального развития, совершенствования демократических механизмов формирования гражданского общества. Не случайно 2/3 Всероссийских мероприятий в сфере дополнительного образования детей вошли в перечень мероприятий по поддержке талантливой молодежи приоритетного национального проекта «Образование», победители и призеры которых получают премии Президента.

Совсем недавно, 20 июня 2008 г. во Всероссийском детском центре «Орленок» завершился Всероссийский фестиваль детского творчества «Дорогу осилит идущий», посвященный 90-летию государственной системы дополнительного образования детей в России. На этой смене в «Орденке» встретились лучшие воспитанники системы дополнительного образования детей (спортсмены, техники, экологи, туристы-краеведы, художники) из разных регионов России. Динамика фестиваля как волшебный калейдоскоп из реально существующей Страны детства: выставки детского творчества, презентации достижений воспитанников системы дополнительного образования детей, конференции, дискуссии, и конечно, праздничные выступления, совместные дела, и теплое море. Что же было самым ценным? Устами участников глаголет истина: новый социальный опыт. Возвращаясь домой, дети говорят о том, что они открыли новый мир и самих себя: фактически все пережили ситуацию успеха и получили новый импульс к социальному творчеству, новый опыт общения, ролевого взаимодействия, реализации разных типов личностной позиции (лидера, участника, организатора, автора проекта, ведущего, исполнителя, инструктора или эксперта и т. д.), самореализации в разных видах творчества. Такой опыт, как известно, не проходит бесследно. Из него вырастает в детском сознании представление о самом себе и окружающих людях, о ценностях и нормах социального взаимодействия, гражданская позиция как готовность к самостоятельному выбору социальных ролей, видов деятельности и жизненных приоритетов на ближайшую и отдаленную перспективу.

О. В. Любимова

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ НОРМИРОВАНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ

Широкомасштабное введение в стране ЕГЭ, внедрение ГОС и в общеобразовательную школу требует расширения фронта исследований по образовательной нормологии и стандартологии [1–4]. Общеизвестно, что Россия значительно отстает от ведущих мировых держав по разработке новых технологий, а в мировом банке “ноу-хау” доля российских открытий и изобретений составляет всего 0,3%, что в сотни раз меньше вклада США и Японии. И хотя Комиссией по науке и технологии при Президенте страны еще в конце 2004 года были определены перспективные направления развития отечественной науки и техники на период до 2010 года, однако их реализация идет крайне медленно [5].

В рамках Федеральной целевой научно – технической программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники» предусмотрено 8 приоритетных направлений, в том числе информационно – телекоммуникационные системы, индустрия наносистем и материалов, энергетика и энергосбережение и 34, так называемых, критических технологий. Среди последних выделено: 8 разновидностей биотехнологий; 5 – по созданию и обработке материалов (композиционных, керамических, кристаллических, полимеров и др.); 8 – по рациональному природопользованию и экологии; 6 – по энергетике и т. д.

Реализация данной программы потребует подготовки соответствующих специалистов, открытия новых «научеёмких» специальностей. Не последнюю роль в подготовке будущих специалистов для новых отраслей знаний и технологий должна играть и школа, так как эти задачи невозможно будет решить без реализации концепции непрерывного технологического образования в цепочке: школа: НПО – СПО – ВПО.

В связи с этим возникает вопрос: что следует отнести к категории технологических знаний, каков должен быть их объем в учебных планах образовательных учреждениях разного типа: школах, училищах, техникумах, вузах? *Ниже изложен концептуально – программный подход к реализации поставленной проблемы* [6].

Во-первых, необходимо разработать методом групповых экспертных оценок [7–9] классификатор технологических знаний с учетом типа образовательного учреждения и направлений подготовки. Так, например, для гуманитарных направлений подготовки в общеобразовательных школах он может включать в себя виды знаний, приведенные в табл. 1.

Таблица 1

Классификатор базовых технологических знаний учащихся

№ п/п	Виды технологических знаний	Примеры, примечания
1	Названия общеизвестных технологий, понимание их основных операций.	Добыча полезных ископаемых (нефти, газа, угля, руд); производство и переработка с/х продукции; обработка конструкционных материалов (металлов, пластмасс, древесины и др.)
2	Объяснение принципов функционирования современных технических систем.	Радио, телевидение, телефон и другая бытовая техника.
3	Знание наук и открытий, лежащих в основе общеизвестных технологий.	Физика, химия, материаловедение, биология и др.
4	Знания научных открытий, лежащих в основе современных технологий.	Создание лазеров, ЭВМ, электронных микроскопов, АЭС и т.п.
5	Сравнительные и классификационные технологические знания.	Сопоставление различных технологий производства однотипных изделий в историческом аспекте.
6	Технологические знания типа «ноу-хау».	Новости науки и техники, описанные в книгах рекордов Гиннеса и СМИ.

В рамках компетентностного подхода можно сформулировать следующие ключевые технологические компетенции, которые необходимо формировать на разных ступенях образования: в общеобразовательной школе, профессиональных учреждениях системы начального, среднего или высшего образования (табл. 2)

Таблица 2

Ключевые технологические компетенции обучаемых

№ п/п	Название компетенций	Примеры, примечания
I-й уровень (ученический)		
1	2	3
1	Знание основных способов добычи и переработки полезных ископаемых и с/х продукции. Знание основных способов обработки материалов.	Знать как добывают полезные ископаемые, выращивают с/х продукцию и их перерабатывают (на уровне сведений из Большой Советской Энциклопедии и другой справочной литературы). Литье, штамповка, точение, шлифование, распил древесины и т.д.

1	2	3
2	Знание наук, лежащих в основе общеизвестных технологий.	Физика, химия, биология.
II-й уровень (студенческий)		
3	Знание основ современных и прогрессивных технологий (нанотехнологий, информационных, энергосберегающих, природоохранных и др.).	Использование для объяснения современных технологий знаний из физики, химии, геологии, метеорологии, минералогии, генетики, экологии и др. наук.
4	Понимание физических принципов функционирования современных технических систем.	Объяснение принципов действия бытовой и военной техники, транспорта и др. Комментарий рекордов из книг Гиннеса.

Можно выделить и 3-й уровень – профессиональный (для студентов учреждений НПО, СПО и ВПО): знание недостатков традиционных технологий (например, высокие энергозатраты на единицу продукции, большие отходы при обработке изделий из металлов, нарушение экологии и т. п.); знание преимуществ прогрессивных технологий (порошковая металлургия; штамповка взрывом в воде; лазерная, радиационная и ультразвуковые технологии; нанотехнологии; геновая инженерия; робототизация и компьютеризация производства; внедрение энергосберегающих и природоохранных технологий и т. п.); знание методов контроля качества продукции (традиционных: на износ, изгиб, разрыв; неразрушающих: электромагнитных, ультразвуковых, радиационных и др.); знание перспективных направлений развития науки и технологий в мире и в России.

Приведенные в табл. 2 ключевые технологические компетенции можно классифицировать по их назначению:

– *начальные* (выявляемые при начале обучения в профильных классах, при выборе будущей профессии);

– *профессиональные* (необходимые для получения соответствующему профилю подготовки профессии технолога, инженера, врача, учителя, агронома и т. д.);

– *акмеологические* (необходимые для достижения профессионального мастерства с учетом перспективных направлений развития науки и технологий в современной научно-технической революции).

Учитывая рекомендации Programme for International Student Assessment – PISA [10], приведем в табл. 3 вариант классификатора технологических знаний и умений учащихся.

Классификатор нормативных технологических знаний и умений учащихся

№ п/п	Основные правила	Примеры технологических знаний
1	<i>Понимать</i> технологическую проблематику (к какой области знаний она относится)	Виды технологий: промышленные, сельскохозяйственные, информационные и др.
2	<i>Характеризовать</i> технологическую проблему (какие науки, теории, методы необходимы для ее решения)	Например: физико-математические, химические, биологические и т. д.; экспериментальные и теоретические методы.
3	<i>Представлять</i> технологическую проблему (соотношение с другими вариантами ее решения)	Например, сопоставление традиционных технологий с прогрессивными 20-21 в.: литье металлов – их штамповка.
4	<i>Решать</i> учебную технологическую проблему (совместно с учителем или самостоятельно)	Предлагать план ее решения или алгоритм
5	<i>Размышлять</i> над вариантом решения технологической проблемы	Дать анализ, обосновать ее преимущества
6	<i>Сообщать</i> решение учебной технологической проблемы (выбрать форму представления результатов)	Варианты: графики, таблицы, гистограммы, программный продукт и т.д.

Для оценки сформированности технологических знаний и способностей учащихся можно ввести следующие 3 уровня:

- 1-й (*низкий*) – для тех, кто понимает и характеризует технологическую проблематику (градации п.1 и п.2 из табл. 3);
- 2-й (*средний*) – для учащихся, достигающих первые 4-е градации из табл.3;
- 3-й (*высокий*) – для освоивших все 6 градаций классификатора.

Предложенный выше классификатор необходимо соотносить с классификатором общеучебных заведений и способностей Б. Блума – Р. Гагне – В. С. Аванесова [11, с. 9]. Фасетная таксономическая модель технологических знаний учащихся приведена в табл. 4.

Таксономическая модель технологических знаний учащихся

№ п/п	Виды технологических знаний учащихся	Градации умений (табл. 3)					
1	Знание: названий наук, лежащих в основе технологий; фамилий ученых – основоположников этих наук	+	+				
2	Знание технологической терминологии и ее смысла (например: добыча, обработка – в зависимости от объекта: руды, металлы, с/х продукция и др.)	+	+	+			
3	Сравнительные, сопоставительные знания (сравнение различных технологий в историческом аспекте)	+	+	+	+		
4	Знание причинно – следственных отношений (следствием каких научных открытий являются технологии)	+	+	+	+	+	
5	Классификационные знания (классификация технологий: энергосберегающие, природоохранные, современные и т.д.)	+	+	+	+	+	
6	Алгоритмические (знание технологических цепочек – процедур для основных видов технологий из п.2)	+	+	+	+	+	
7	Метрологические: знание основных методов контроля качества продукции, как разрушающих (разрыв, износ и т. п.), так и неразрушающих (электромагнитных, ультразвуковых, радиационных и др.)	+	+	+	+	+	+
8	Математико-статистические (знание методов обработки результатов экспериментов и испытаний, основанных на теории вероятностей, математической статистике, планировании эксперимента)	+	+	+	+	+	+
9	Компьютерные (знание методов обработки данных экспериментов на базе ЭВМ, составление базы данных, проведение мониторинга и т. п.)	+	+	+	+	+	+

Приведенную выше модель можно использовать при разработке рабочих программ и дидактических материалов для учащихся. Структуру технологических знаний учащихся, соотнесенную с моделью обучения и классификаторами (типа приведенных в табл. 1–3) на основе тезаурусного и квалиметрического подходов [12,13,14] можно представить в виде дидактических квалитаксонов. Для диагностики уровня сформированности технологических знаний учащихся целесообразно использовать различные формы тестовых заданий (ТЗ) и видов тестирования, приведенных в табл. 5.

Таксономия видов диагностики технологических знаний учащихся

№ п/п	Формы ТЗ, типы тестов, виды тестирования	Градации общеучебных умений (табл.3)					
		1	2	3	4	5	6
	Формы тестовых заданий:						
1	Закрытого типа	+	+	+			
2	Открытого типа	+	+	+			
3	Установление соответствия	+	+	+	+		
4	Установление последовательности	+	+	+	+	+	
5	Цепные задания	+	+	+	+	+	
6	Ситуационные тестовые задания	+	+	+	+	+	
	Типы тестов:						
1	Гомогенные	+	+	+	+		
2	Гетерогенные	+	+	+	+	+	
3	Критериально-ориентированные	+	+	+	+		
4	Нормативно-ориентированные	+	+	+	+	+	
	Виды тестирования:						
1	Стартовое (начальные знания)	+	+	+	+		
2	Рубежное (аттестация)	+	+	+	+	+	+
3	Репетиционное (перед ЕГЭ)	+	+	+	+	+	+
4	Отсроченное (остаточные знания)						
5	Конкурсное (олимпиады)	+	+	+	+	+	+

Следует заметить, что для проверки уровня технологических знаний учащихся на основе тестовых технологий целесообразно использовать, в первую очередь, такие формы тестовых заданий как установление последовательности (технологического цикла), цепные (альтернативные варианты технологий), ситуационные (например, выбор методов контроля качества изделий в процессе их изготовления), а из типов тестов – гетерогенные (для выявления межпредметных связей). При этом, использовать методологию современной тестологии, разработанную учеными Федерального центра тестирования и в других научных центрах (В. С. Аванесов, Л. Н. Майоров, М. Б. Челышкова, Е. А. Михайлычев, Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников и др.) [16–21].

Изложенные подходы по формированию и диагностике технологических знаний учащихся требуют проработки с учетом профиля учебного заведения и требований соответствующих направлению подготовки государственных образовательных стандартов.

Библиографический список

1. **Субетто, А. И.** Введение в нормологию и стандартологию образования [Текст] / А. И. Субетто. – СПб., М.: из-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 182 с.
2. **Любимова, О. В.** Основные направления развития образовательной нормологии [Текст] / О. В. Любимова, В. С. Черепанов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С.12–15.
3. **Любимова, О. В.** Нормирование в педагогике: концептуально – программный подход: монография [Текст] / О. В. Любимова, В. С. Черепанов. – Ижевск: из-во Ижевского гос. технич. ун-та, 2008. – 80 с. – (Курс теоретической и экспериментальной педагогики / под общ. ред. В. С. Черепанова. Образовательная нормология. В 4 ч. 4.1).
4. **Любимова, О. В.** Нормативные знания: концепция, структура, проблемы диагностики [Текст] / О. В. Любимова, В. С. Черепанов // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 4. – С. 53–56.
5. **Высшее образование для 21-го века: IV-я межд. конф. Обзор докладов // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 4. – С. 13–45.**
6. **Любимова О. В.** Технологические знания: нормативный подход [Текст] / О. В. Любимова, В. С. Черепанов – Ижевск: Изд-во Ижев. гос. технич. ун-та, 2008. – 72 с.
7. **Черепанов, В. С.** Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
8. **Черепанов, В. С.** Теоретические основы педагогической экспертизы: [Текст] / автореф. дис.докт. пед. наук / В. С. Черепанов. – М.: НИИ общ. Пед. АПН СССР, 1991. – 41 с.
9. **Черепанов, В. С.** Основы педагогической экспертизы: [Текст] учеб.пособие. / В. С. Черепанов. – Ижевск: из-во Ижевского гос. технич. ун-та, 2006. – 124 с .
10. **Ковалева Г. С.** PISA – 2003: результаты международного исследования [Текст] // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 99–134.
11. **Снигирева, Т. А.** Структура знаний обучаемых: концептуально – программный подход [Текст] / Т. А. Снигирева; науч. ред. В. С. Черепанов.– Ижевск: из-во «Экспертиза», 2004. – 84 с.
12. **Гинецинский, В. И.** Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии [Текст] / В. И. Гинецинский. – Л.: из-во ЛГУ, 1989. – 144 с .
13. **Снигирева, Т. А.** Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых [Текст] / Т. А. Снигирева; науч. ред. В. С. Черепанов. – М., Ижевск: Ижевский филиал Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Федерального агентства по образованию: из-во «Экспертиза», 2006. – 124 с.
14. **Любимова, О. В.** Технология диагностики «пороговых знаний» обучаемых на основе квалиметрического подхода [Текст] / О. В. Любимова, В. С. Черепанов. – М.: издат центр НОУ «ИСОМ», 2006. – 52 с. (Приложение «Образовательные технологии в профшколе» № 9 к журналу «Профессиональное образование. Столица»).

15. **Любимова, О. В.** Методика проектирования дидактических квалитаксонов [Текст] / О. В. Любимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. № 9. – С. 59–63.

16. **Аванесов, В. С.** Композиция тестовых заданий: учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ. – 3-е изд. доп. [Текст] / В. С. Аванесов. – М.: Федеральный центр тестирования, 2000. – 240 с.

17. **Майоров, А. Н.** Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – 2-е изд. [Текст] / А. И. Майоров. – СПб.: из-во «Образование – Культура», 1997. – 304 с.

18. **Чельшкова, М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие [Текст] / М. Б. Чельшкова. – М.: из-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Федерального агентства по образованию, 2001. – 410 с.

19. **Михайлычев, Е. А.** Дидактическая тестология [Текст] / Е. А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 423 с.

20. **Нейман, Ю. М.** Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов [Текст] / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. – М.: из-во «Прометей», 2000. – 168 с.

21. **Развитие** системы тестирования в России [Текст]: тез. докл. I–IX Всерос. конф. (Москва, Федеральный центр тестирования). – М.: из-во «Прометей», 1999–2007.

УДК 378

А. Г. Бусыгин, О. В. Гусев

ОБОСНОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Профессиональная компетентность – это не просто высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а определенная системная организация сознания, психики человека. Это интегральная характеристика деятельности, общения и личности человека и труда. Так, по мнению Г. Вайнера, директора Стенфордской международной комиссии по развитию образования, компетентность – это адекватная ориентация человека в таких областях деятельности как работа, учеба, политика, культура, здоровье, и в целом окружающая среда, мир.

Если профессиональную компетенцию понимать как способность готовность к мобилизации декларативных и операциональных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи, то профессиональная компетентность представляет собой конечную цель профессиональной

подготовки и дальнейшего самосовершенствования, выражаясь в высоком уровне актуализации (реализации) компетенции, способности эффективно выполнять профессиональную деятельность.

При всем многообразии предлагаемых различными исследователями компетенций, необходимых высокому профессионалу, с достаточной определенностью выделяются константные группы компетенций, без овладения которыми человек не может успешно реализовать себя, бесконфликтно построить систему взаимоотношений в обществе. В 1997 г. Советом Европы были предложены следующие базовые компетенции: социально-политическая, информационная, коммуникативная, социокультурная и гносеологическая.

Однако профессиональная компетентность современного педагога будет неполной, если не включить эколого-правовую компетенцию как инвариантную ее часть. Ряд исследователей неоднократно указывали на необходимость формирования правовой компетенции у будущих учителей и иных специалистов неюридического профиля (С. А. Беличева, Г. Я. Буш, А. А. Вербицкий, М. В. Горбушина, С. В. Гурин, В. А. Луков, А. М. Матюшкин, Н. Н. Нечаев, В. А. Смирнова и др.). Это объясняется тем, что в последние десятилетия криминогенная обстановка в обществе обострилась до такого уровня, что правонарушения совершаются не только взрослыми, но и детьми.

Область эколого-правового регулирования и законодательства не справляется с возлагаемыми на нее задачами, т. к. не лишена своих недостатков:

1) **отсутствие политической воли государства** к последовательному, эффективному осуществлению деятельности по охране окружающей среды и обеспечению рационального природопользования. Хотя в стране принимались законы и другие нормативные акты в сфере природной среды, но со стороны государства при этом не было сделано усилий к тому, чтобы обеспечить их выполнение. **Практическая деятельность по охране природы подменялась и подменяется словами о ее важности.** В результате почти все наиболее значимые нормативные предписания в данной сфере остаются нереализованными. Так, на общегосударственном уровне было принято более 10 правительственных постановлений и программ, направленных на охрану озера Байкал – уникального природного комплекса. Но ни одно из них полностью не было реализовано.

Кроме того, следует отметить, что в стране, оказывающей мощное антропогенное воздействие на природу, не была выработана целенаправленная научно обоснованная государственная экологическая политика. Процессы взаимодействия между обществом и природой развивались и до настоящего времени развиваются по большей части стихийно, без учета законов развития природы, вследствие чего равновесие в системе «человек – природа – общество – техника» давно нарушено.

2) **Слабо развитое законодательство и право в области окружающей среды.** Это подтверждается, в первую очередь, тем, что до сих пор отсутствуют многие законодательные акты и правовые нормы, принятые в зарубежных экономически развитых странах 20–25 лет назад. Принимаемые законы отличаются серьезными дефектами: чрезмерным количеством декларативных положений; слабым регулированием процедур (экологического нормирования, лицензирования, оценки воздействия на окружающую среду, организации и проведения экологической экспертизы и др.); отсутствием эффективных механизмов реализации нормативных требований.

3) **Антропоцентрическое мышление** большей части людей **при господстве технократических ценностей** (деньги – власть – информация – связи). Результат – развитие экономики и удовлетворение материально-экономических интересов без какой-либо связи с самовосстановительным потенциалом и ресурсными возможностями природы. Поэтому при разработке государственных планов экономического развития общественные интересы в сохранении и восстановлении благоприятного состояния окружающей среды, обеспечении ресурсоэкономного использования природных богатств или вовсе не принимались во внимание, или принимались в минимальной мере.

4) **Дефекты организации государственного управления** охраной окружающей среды и обеспечением рационального природопользования. В первую очередь, системы специально уполномоченных государственных органов, призванных организовать и обеспечить исполнение требований законодательства в данной сфере. Со времени распада СССР в Российской Федерации практически ежегодно происходит реорганизация системы государственных органов управления в сфере взаимодействия общества и природы, но, к сожалению, не в направлении ее улучшения.

5) **Ведомственные интересы**, удовлетворяющие, как правило, технократические потребности (получение материально-денежной прибыли, установление выгодных связей, стремление к власти) современного общества в условиях тотальной дифференциации знаний, ученых, дисциплин, сопровождаются не только нарушением законодательства, но и экологического равновесия в системе «человек – природа – общество – техника». Наиболее яркими примерами могут служить реализация проекта строительства высокоскоростной магистрали Санкт-Петербург – Москва без положительного заключения государственной экологической экспертизы, утверждение Правительством РФ «Программы развития атомной энергетики Российской Федерации» без проведения государственной экологической экспертизы в нарушение Федерального закона «Об экологической экспертизе» и др.

6) **Дефицит финансирования** программ и мероприятий по охране окружающей среды. Традиционно финансирование в данной сфере осуществляется по остаточному принципу либо выделяемые денежные средства

используются с низким коэффициентом полезного действия, что опять-таки можно объяснить тотальной дифференциацией учебных дисциплин, знаний, которые способствуют становлению специалиста с узкой профессиональной направленностью, который не может увидеть наиболее продуктивный вариант решения и построить действенную стратегию.

7) **Дефицит экологов с широкой направленностью** (юридической, экономической, инженерной и т. д.). В комитетах по экологии представительных органов власти, как правило, нет юристов-экологов. Отсутствие в депутатском корпусе опытных юристов естественным образом сказывается на качестве принимаемых природоохранных законов. Недостает таких юристов и в органах исполнительной власти. Для сравнения: в Агентстве по охране окружающей среды США в штаб-квартире в Вашингтоне работают более 1000 юристов в то время как в Государственном комитете РФ по охране окружающей среды – всего лишь 3. Ситуация усугубляется, по словам самих же правовых органов, профессиональной неготовностью многих работников прокуратуры и судей к квалифицированному исполнению своих обязанностей в рассматриваемой сфере.

8) **Крайне низкий уровень правосознания, экологических знаний и экологической культуры**, который характерен не только для среднестатистического гражданина РФ, но и должностных лиц государственных органов, руководителей предприятий, которые уполномочены принимать экологически значимые решения [1].

Проведенное нами исследование подтвердило **низкую информированность студентов педагогического вуза** как в области существующих законов, так и в отношении тех прав и обязанностей, которыми они должны распоряжаться. Так, 64% опрошенных не знают своих прав и обязанностей, 23% – слышали о некоторых законах, защищающих права потребителей, лишь 13% – имели достаточно высокий показатель информированности.

Отсюда становится очевидной **необходимость владения каждым человеком экологической информацией**, т. е. данных о состоянии воды, воздуха, земли, почвы, недр, флоры и фауны; об экологической угрозе или риске для здоровья и жизни людей; о химических, физических и биологических воздействиях на состояние окружающей среды и их источниках; о деятельности, отрицательно влияющей и потенциально наносящей вред природным объектам или человеку; о мерах по охране окружающей среды; о деятельности государственных органов, юридических лиц и граждан-предпринимателей в сфере распоряжения природными ресурсами, природопользования, охраны окружающей среды, обеспечения соблюдения и защиты экологических прав и законных интересов физических и юридических лиц. Однако такая информация доступна не каждому и остается далеко в стороне от практической повседневной деятельности человека.

Так, по сведениям ЮНЕП на 1992 г, из 3350 видов пестицидов, применяемых во всем мире, данные о токсичности имелись лишь в отношении 10%.

Из 8627 пищевых добавок данные о токсичности отсутствовали относительно 80%, а из 1815 лекарств – примерно 42%.

Такие примеры явно свидетельствуют о том, что экологически значимая информация в бытовой сфере весьма не проработана и/или не донесена до общей массы населения. Право на информацию о факторах, влияющих на здоровье, предусмотрено ч. 2 ст. 24 Конституции РФ и раскрыто в Законе РСФСР «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (ст. 5), Федеральном законе «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» (ст. 18), Законе РФ «О средствах массовой информации» (ст. 38), Федеральном законе «О радиационной безопасности населения» (ст. 20), Законе РСФСР «О защите прав потребителей» (ст. 7) и многих других. Тем не менее, не многие граждане РФ знают об этих законах и правах, которые они получают от их действия.

Однако даже если индивид владеет экологически значимой информацией и знает об экологических правонарушениях и их последствиях этого недостаточно для того, чтобы предотвратить эти нарушения. Решение экологических проблем предполагает пересмотр приоритетов развития цивилизации и, прежде всего, с нравственных позиций, т. е. затрагивается эмоциональная сфера, накладывающая отпечаток на поведение людей. Становясь активным субъектом экологически значимой деятельности, человек отвечает не только за свои действия и перед собой, но и перед всей популяцией *Homo sapiens*, т. е. он **обязан прогнозировать** какой экологический вред может наступить в результате каких-либо действий в случае отклонений их от норм и других аналогичных регуляторных механизмов. Ибо **сознательно нарушая** нормы экологического права, личность совершает **моральный выбор**, поскольку выбирая противоправную линию поведения, как правило, сознательно нарушает **моральные императивы** поведения. В действие приводится внутренний механизм саморегуляции – совесть, выполняющая роль своеобразного нравственного компаса, включающегося всякий раз при выходе за рамки общепринятого поведения [3, с. 108]. Однако хотя совесть присутствует в каждом, не каждый способен услышать ее голос, услышав – прислушаться к нему, приняв затем соответствующее решение, а решив – совершить поступок и правильно распорядиться в последующем результате, распорядившись результатом – дать ему правильную оценку, а выставляя ее – услышать голос совести. Отсюда **разрешение загрязнения** окружающей среды **в определенных пределах** с последующим экономическим возмещением за это в существующем законодательстве. Но такое загрязнение сохраняет качество природы только на определенный срок за счет способностей самовосстановления. В определенный момент экологическая система дает сбой – **количество предельно допустимых загрязнений переходит в качество**, нормой становятся еще более экологически вредные

природные условия, в которых придется существовать и адаптироваться к ним последующим поколениям [3, с. 115].

Поэтому приходим к выводу, что **помимо владения** экологически значимой **информацией** у индивида должна быть **способность готовность к ее мобилизации**, что выражается в **потребности** к совершению только **эколого-правомерных поступков**, за которые он будет сознательно нести **эколого-правовую ответственность**, т. е. в структуре личности должна быть сформирована **эколого-правовая компетенция**. Большая роль принадлежит в разрешении этой проблемы тем, кто постоянно оказывает влияние на формирование личности подрастающего поколения, т. е. учителям. Отсюда возникает необходимость в соответствующих знаниях, умениях, навыках, качествах, которые должны присутствовать у педагога.

Рассматривая проблему формирования эколого-правовой компетенции у студентов педагогического вуза, необходимо определиться с содержанием самой дефиниции, ибо как таковой ее не существует, а имеющиеся близкие по смыслу определения (правовая компетенция, правовая компетентность и проч.) отличаются весьма широким пониманием.

Изучаемое понятие является **интегративным** по определению, т. к. во-первых, формируется **на стыке 3-х научных областей** знания – экологии, юриспруденции и педагогики, а во-вторых, представляет собой **системообразующий, всепроникающий фактор**, который должен стать основой для построения учебных дисциплин. И в тоже время, это понятие является **имплицитным**, т. к. содержит в себе два общеметодологических, системообразующих компонента – эколого-социальную ответственность и общечеловеческие ценности, которые сохраняются при наличии эколого-правовой компетенции у индивида.

Следует отметить, что понятие компетенции в правовой литературе имеет собственное специфическое значение, хотя из-за тотальной дифференциации знаний и в данной области нет единого значения. В данном случае под компетенцией понимается совокупность полномочий, прав, обязанностей и ответственности какого-либо лица. Правовая компетентность рассматривается как способность человека эффективно решать возникающие в жизни проблемы правовыми способами. По словам С. В. Гурина, правовая компетентность представляет собой единство правовых знаний, отражающих правовую действительность, отношение личности к правовым явлениям и на основе этого ее правовое поведение. Данный вид компетентности проявляется через положительную, сообразную с законами общества, установку по отношению к себе и другим, окружающему миру, приносящую успех и удовлетворение от достигнутых результатов.

В отношении преподавательской деятельности правовая компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой, включающей систему гуманистических ценностных ориентаций в эконо-

мическом, политическом и социальном направлениях общественной жизни, глубокие теоретические знания, практические умения, коммуникативные способности и личностные качества, направленные на создание стимулирующих условий для правового воспитания учащихся [2, с. 12].

В настоящее время современному обществу необходимы выпускники, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, свободно устанавливающие и поддерживающие сотрудничество, отличающиеся динамизмом, конструктивностью и креативностью, готовые к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны. На наш взгляд, к этому списку требований следует добавить **способность предвидеть и не допускать совершения антиэкологических поступков**, которые подразумевают не только деградацию природных ресурсов, но и запускают цепной механизм, который приводит к разрушению всех экосистем на различных уровнях иерархии, включая популяционный уровень Homo sapiens, т. е. приводят к разрушению **социального здоровья** (в терминологии проф. А. Г. Бусыгина). Поэтому система образования должна готовить людей, не только умеющих жить в правовом обществе, но и создавать это общество и государство. Отсюда, в первую очередь, перед педагогом стоят следующие задачи: реформирование обществоведческого и правового образования; экологическое, нравственное, правовое воспитание учащихся посредством формирования у них эколого-правовой компетенции; воспитание подрастающего поколения с опорой на общечеловеческие ценности и ноосферные нормы поведения; развитие в равной степени концептуального и социального видов интеллекта, что позволит адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Исходя из выше сказанного, мы предлагаем понимать под **эколого-правовой компетенцией способность/готовность к мобилизации эколого-правовых знаний, умений, нравственных качеств личности, необходимых для предотвращения антиэкологических поступков и соблюдения правомерного поведения в обществе.**

Библиографический список

1. **Бринчук, М. М.** Экологическое право (право окружающей среды): Учебник для высших юридических учебных заведений [Текст] / М. М. Бринчук – М.: Юристъ, 1998. – 688 с.
2. **Гурин, С. В.** Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. [Текст] / С. В. Гурин – Мурманск, 2004.
3. **Полибин, А. Н.** Формирование морально-правовых компонентов эколого-социальной ответственности студентов педагогического университета: Дисс. ... канд. пед. наук. [Текст] / А. Н. Полибин – Самара, 2001. – 171 с.

В. Н. Валько

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА

Адаптация – многоаспектная проблема, решаемая различными теоретическими и прикладными направлениями научных исследований. Педагоги, в силу своей профессиональной компетентности, отводили и продолжают отводить большое место адаптации детей и взрослых в педагогическом процессе.

В учебно-профессиональных учреждениях адаптация имеет свою специфику и охватывает разные виды деятельности, связанные с овладением профессией.

Теоретические и экспериментальные исследования показывают, что адаптация первокурсников в педагогическом колледже начинается с момента поступления и продолжается перманентно, сопровождая весь процесс обучения. Адаптационной средой является ведущая в этом возрасте учебно-профессиональная деятельность.

В учебно-профессиональной деятельности студенты адаптируются к разным предметным областям. Предметные области адаптации студентов педагогического колледжа охватывают:

- отношения с преподавателями, формы их преподавания и контроля;
- новые специальные предметы;
- содержание профессиональной деятельности;
- место прохождения практики и коллектив участников практики;
- новый статус студента учебно-профессионального заведения;
- студенческую группу и работников профессионального заведения;
- общественную деятельность;
- режим работы среднего профессионального учебного заведения;
- межличностные и финансово-материальные отношения в собственной семье, связанные с заменой статуса школьника на студента учебно-профессионального заведения.

Разнообразие предметных областей учебно-профессиональной деятельности в педагогическом колледже имеет общие моменты, позволяющие прогнозировать адаптацию. К ним относятся начало любого нового действия и деятельности; организация деятельности; стрессовые ситуации (сессия); состояние тревоги; состояние напряжённости.

Среди студентов были выявлены более адаптивные личности и менее адаптивные. У адаптивных студентов сформированы внутренние меха-

низмы адаптации – личностные детерминанты, у неадаптивных студентов эти детерминанты не выражены.

На основе анализа структурных теорий личности, с помощью методов диагностики и статистического анализа выявлено, что личностными детерминантами адаптации являются адаптивные качества личности. Этим качествам свойственны общие и индивидуальные характеристики.

К общим характеристикам относится средняя величина проявления адаптивных качеств в поведении личности и гибкость связей этих качеств в структуре личности. Также было выявлено, что состояния тревожности и напряженности должны сопровождать адаптацию. Это помогает студентам определить границы адаптационной ситуации, позволяет им накопить, сосредоточить и направить энергию для успешной адаптации.

К индивидуальным характеристикам адаптивных качеств относится их разнообразие и устойчивый набор у каждой адаптивной личности студента.

Во-первых, в набор адаптивных качеств включаются те, которые помогают студентам приспособиться к выбранной ими педагогической профессии. Попадая в колледж, студенты постепенно осознают специфику выбранной профессии.

Адаптация к будущей профессии необходима и под влиянием этих условий формируются такие качества как *педагогический потенциал, творчество, творческая продуктивность, интеллект, интеллектуальная продуктивность, интеллектуальная активность, эрудиция.* Эти качества показывают две существенные характеристики педагогической деятельности: творчество и умственный вид работы. Также подчёркивается результативность (продуктивность) творческой и интеллектуальной деятельности. Современному педагогу необходим широкий кругозор и объём знаний, представленный в качестве «эрудиция».

Во-вторых, набор адаптивных качеств отражает методы работы педагога, основой которых является общение с другими людьми. В общении современный педагог стремится к взаимодействию. Для этого ему нужны *коллективизм, коммуникабельность, конформизм, согласие* (усиливающее конформизм), *зависимость, этноцентризм, ханжество, неискренность.*

Коллективизм и коммуникабельность проявляются в умении принимать общество и общаться в нём.

Конформизм и согласие выражают умение воспринимать и учитывать мнения других людей. Быть в обществе и не зависеть от него невозможно, главное понимать зависимость, знать её содержание.

Этноцентризм является признаком конкретного вида социальной группы, а личность является индивидуальным носителем этнических норм, традиций и т. д. Если человек принял этнические нормы это одно, а если он

вынужден их учитывать в силу преобладания каких-то сил в обществе это другое, требующее от человека проявления ханжества и неискренности.

В общении педагог также стремится к установлению положительных отношений с другими людьми. Для этого необходимы такие качества как *приукрашивание себя, благосклонность, оптимизм, покладистость, застенчивость, наивность*. Приукрашивание себя показывает стремление понравиться, так как большинство студентов в педагогическом колледже женского пола. Женщинам свойственно приукрашивать себя всеми доступными средствами, включая косметику, одежду, причёску и т. д. Это качество переносится в профессиональную деятельность. Умение выгодно преподнести себя окружающим показывает высокие адаптивные способности личности. Благосклонность, покладистость также помогают произвести приятное впечатление. Оптимистичные люди располагают к общению, видят хорошее в себе и в других, что важно в педагогической работе. Застенчивость, наивность – детские качества, нужны педагогам для понимания поведения детей.

Показатели результативности общения педагогов проявились в следующих качествах: *социальные потребности, социальный статус, социальное отчуждение*. Эти качества показывают осознанность студентами процесса адаптации и прогнозирование её результатов. Потребность, статус и отчуждение составляют треугольник адаптации, формирующийся в социальной среде. Личность нуждается в обществе, добивается там статуса и независимости от общества. В этом и динамичность треугольника. Одно общество свою роль выполнило, оно отрицается в пользу принятия нового общества, вновь полезного для развития личности.

В-третьих, для адаптации личности важно понять и проанализировать адаптационную ситуацию. Тревожность, эмоциональность и самоконтроль это качества, сопровождающие адаптационную ситуацию. Эти личностные детерминанты выявлены многоступенчато, на основе использования многих методов и этапов исследования. Тревожность концентрирует силу адаптивных способностей, эмоциональность привлекает физическую и психологическую энергию. В случае опасности эмоции помогают выжить. Самоконтроль энергию тревоги и эмоций направляет для оптимальной адаптации к новым или неблагоприятным условиям.

В-четвёртых, выявлены детерминанты адаптации, применяемые личностью при выполнении деятельности. К ним относятся работоспособность, живость как проявление активности деятельности. *Твёрдость, рутинность* и *педантизм* необходимы для точности планирования, выполнения деятельности и её результативности. *Рациональность* и *потребительство* нужны как движущие силы для достижения цели. Эти качества дают возможность личности увидеть практическое значение результата своей деятельности, возможность его применения.

В-пятых, детерминанты адаптации дополняют качества, обусловленные возрастом, сексуальность, сексуальная активность. Студенты по возрастной периодизации принадлежат юношескому возрасту. Это уже половозрелые люди, которые должны быть адаптивны к своему возрасту и хорошо приспосабливаться к общению с противоположным полом. К этой группе качеств относится и *расположенность к алкоголю*. С одной стороны, это отношение можно назвать веянием времени. Реклама алкоголя сделала своё дело. Молодые люди положительно относятся к употреблению алкоголя. С другой стороны, алкоголь облегчает адаптацию, как со сверстниками своего пола, так и с противоположным полом. Стала крылатой фраза «выпить для храбрости». Алкоголь снимает напряжение, расковывает и, по мнению молодёжи, располагает к общению.

Потребность в лечении как адаптивное качество также является особенностью возраста, постоянно в средствах массовой информации публикуют статистические данные о практически нездоровой молодёжи. Потребность в лечении – проблема региона. Северные условия, низкие температуры, долго продолжающаяся зима, короткий день, быстро меняющееся атмосферное давление, непригодная для питья вода и другие особенности региона не могли не подорвать здоровье молодых людей, большинство из которых родились в г. Ноябрьске. Здоровье как трудность, заставляющую адаптироваться, указывают студенты в своих анкетах. Ещё одно качество этой группы – *оригинальность* тоже является признаком возраста и помогает адаптироваться в среде сверстников. По мнению И. С. Кона молодые люди на протяжении всего возраста находятся в поисках ответа на вопрос, неужели я такой же, как все. Поэтому оригинальность детерминирует адаптацию в юношеской среде.

В-шестых, при неблагоприятных условиях действует набор личностных детерминант адаптации, выполняющих защитную функцию. Адаптивный индивид стремится к *лидерству*, чтобы управлять неблагоприятной ситуацией и противостоять ей. *Соперничество, уверенность и самоуважение* позволяют сохранить внутреннее личностное «Я» в противоборстве с неблагоприятной средой. Хотя волевыми качествами эти детерминанты назвать нельзя. Они, как и следующее качество *самоотчуждение*, помогают личности обособиться, сохранить положительное отношение к своему «Я» и это придаёт уверенности и устойчивости негативным воздействиям. *Интровертированность* дополняет предыдущие качества, личность анализирует свой внутренний мир, своё поведение. *Негативизм и язвительность* выражают отношение личности к отрицательным воздействиям. Эти качества детерминируют оценку личностью неблагоприятной среды.

Таким образом управлять процессом адаптации можно через внутренние механизмы личностные детерминанты адаптации. Для этого нужно знать набор качеств личности, обеспечивающих адаптацию и формировать

тип поведения личности, соответствующий этим качествам. Набор качеств зависит:

- а) от профессиональной направленности личности (связан с профессиограммой);
- б) от социального статуса и уровня притязаний личности на этот статус; от социальной группы, в которой находится личность;
- в) от оценки личностью адаптационной ситуации;
- г) от значимой для данной личности деятельности;
- д) от особенностей возраста и половой принадлежности личности (поло-ролевой идентификации);
- е) от цели адаптации по сути сводящейся к защите личности от неблагоприятных воздействий среды (среда-профессия, среда-общество, среда-деятельность, среда-возраст и пол).

В Ноябрьском педагогическом колледже одно из направлений воспитательной работы посвящено адаптации первокурсников. Ежегодно в сентябре для первокурсников проводится тренинг для быстрой и эффективной адаптации бывших абитуриентов к новым условиям учебно-профессиональной деятельности. Непрерывность и изменчивость процесса адаптации требует поиска новых способов профилактики адаптации.

Введена программа спецкурса по адаптации студентов в колледже. Цель спецкурса – усвоение теоретических знаний об адаптации, о личностных детерминантах и предметных областях адаптации.

Детерминанты адаптации студентов содержат полярные качества личности. Эти качества обеспечивают адаптацию к деятельности и к социальной среде. Творчество и рутинность, уверенность и зависимость, соглашательство и негативизм. Сосуществование полярных качеств в наборе адаптивных, как и гибкие связи между ними, говорят о способности студентов меняться с учётом изменений условий в среде.

Внутри набора адаптивных качеств выделяется сплав наиболее значимых для адаптации студентов педколледжа качеств личности: коллективизм, оригинальность, интроверсия, интеллект, тревожность, эмоциональность. Эти качества применяют для адаптации большинство испытуемых-студентов педагогического колледжа.

Коллективизм – приобщение к коллективу и приобщение к работе с коллективом детей (взрослых). Это качество можно формировать уже на первых этапах обучения. Таким образом, будет снят стресс вхождения в новый коллектив и стресс публичных выступлений, сопровождающих ежедневную педагогическую деятельность.

Оригинальность – выделение на фоне других, своеобразие; усвоение коллективизма с сохранением индивидуальности. Это качество необходимо будущему педагогу как неизменному лидеру в педагогических взаимоотношениях. Оригинальность в методике преподавания и воспитания, формиро-

вание своего педагогического стиля поможет студенту не копировать слепо опыт известных педагогов, а подобрать оптимальные и комфортные для себя педагогические методы, не коверкающие индивидуальное своеобразие личности студента. Оригинальность можно формировать в небольших студенческих группах, как это принято, на пример, при изучении иностранного языка. Хороший педагог должен быть штучным продуктом, тогда и он, в свою очередь, сможет вырастить талантливых учеников.

Интроверсия – поле самоанализа, а значит, и самосовершенствования. Педагог всегда должен быть в курсе меняющейся жизни. Интроверсия является первым этапом в программе повышения педагогической квалификации. Интроверсии можно учить планомерно на педагогической практике, на практических занятиях психолого-педагогического цикла.

Интеллект – основа любой деятельности. Формируют интеллект развивающие формы обучения. Интеллект является комплексным качеством. Поэтому преподаватели колледжа, определяя развивающие задачи, должны делать акцент на той стороне интеллекта, которая более всего соответствует специфике изучаемого предмета.

Тревожность и эмоциональность проявляются в равнодушии к окружающему, живое реагирование. Переживающий за своих учеников педагог старается много для них делать, искать выходы даже из тупиковых ситуаций. Эти сложные для формирования, но необходимые студентам педколледжа качества требуют особых, дополнительных методов формирования. На данный момент нет готовых способов развития этих качеств личности.

Рассмотренные выше детерминанты адаптации, можно учитывать при отборе абитуриентов в педагогический колледж, используя тестирование или собеседование. Качества личности, как детерминанты адаптации, можно формировать у студентов в период обучения и на практике.

Библиографический список

1. **Березин, Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека. [Текст] / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука. Ленингр. Отд., 1988. – 270 с.
2. **Бурлачук, Л. Ф.** Словарь – справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999 – 517 с.
3. **Веттенберг, Е. В.** Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: Дис. ... канд. псих. наук [Текст] / Е. В. Веттенберг. – СПб.: 1994. – 190 с.
4. **Иванова, Е. В.** Стил ь адаптации к новым условиям учебной деятельности: Дис. ... канд. псих. наук [Текст] / Е. В. Иванова. – Пермь, 2000. – 170 с.
5. **Конюхов, Н. И.** Словарь-справочник по психологии. [Текст] / Н. И. Конюхов. – М. 1996. – 160 с.
6. **Налчаджян, А. А.** Личность, психологическая адаптация и творчество. [Текст] / А. А. Налчаджян. – Ереван: Луйс, 1980. – 264 с.

7. **Петров, Б. М.** Психологические особенности адаптации студентов педвуза к познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. псих. наук [Текст] / Б. М. Петров. – М., 1986. – 155 с.
8. **Психологический** словарь. / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 439 с.
9. **Ротенберг, В. С.** Адаптационная функция студента: Причины и проявления её нарушения. [Текст] / В. С.Ротенберг. – М.: Наука, 1982. – 176 с.
10. **Сластёнин, В. А., Каширин, В. П.** Психология и педагогика. [Текст] / В. А. Сластёнин, В. П. Каширин. – М.:Академа, 2001. – 480 с.
11. **Психология** развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
12. **Психология** личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырей. – М.: Изд. МГУ, 1982 – 287 с.
13. **Психология** личности в трудах отечественных психологов. / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
14. **Психология** личности в трудах зарубежных психологов. Сост. А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 316 с.
15. **Реан, А. А., Кудашев, А. Р., Баранов, А. А.** Психология адаптации личности. [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов – СПб, 2006. – 477 с.
16. **Розум, С. И.** Психология социализации и социальной адаптации человека. [Текст] / С. И. Розум. – СПб: Речь, 2006. – 363 с.

УДК 378.01

О. Н. Артеменко, Э. Г. Абакарова

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные отечественные ученые многие годы, соотнося понятия умственного развития и умственного воспитания, отождествляли их.

Для разграничения этих понятий необходимо провести их сравнительный анализ с кратким описанием содержательных характеристик.

В. С. Мухина понимает умственное развитие как развитие психических процессов [2]. Особое внимание она уделяет развитию мышления, т. к. в младшем школьном возрасте образное мышление постепенно замещается логическим. Переломный момент в развитии памяти, внимания и воображения наступает тогда, когда под влиянием новых видов школьной деятельности, новых требований, предъявляемых взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи – сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить материал, воспроизвести и уметь его применить.

Умственное развитие рассматривается как динамическая система, состояние которой зависит как от усвоения общего опыта, так и от созревания органической основы (нервной системы). Индивидуальный уровень может сильно отличаться от возрастных показателей.

Психологи обращаются к умственной деятельности детей, осуществляемой в процессе учебной деятельности.

Умственное развитие младшего школьника – важнейшая составная часть его общего психического развития, готовности к школе и ко всей будущей жизни. Но и само умственное развитие – сложный процесс, включающий формирование познавательных интересов, накопление разнообразных знаний и умений, овладение речью.

«Ядром» умственного развития, его основным содержанием является развитие умственных способностей, как психологических качеств, которые определяют легкость и быстроту усвоения новых знаний и умений, возможности их использования для решения разнообразных задач.

Мы придерживаемся точки зрения А. В. Ушакова, который под умственным развитием понимает совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий [5, с. 178]. Уровень умственного развития позволяет свободно оперировать этими знаниями и умениями в процессах мышления, обеспечивающих усвоение новых знаний и умений. Умственное развитие отражает состояние познавательных и творческих возможностей личности.

Развитие умственных способностей имеет особое значение для подготовки детей к школьному обучению. Важно не только то, какими знаниями владеет ребенок ко времени поступления в школу, но и готов ли он к получению новых знаний, умеет ли рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, строить замыслы сочинений, рисунков, конструкций. Развитие умственных способностей при этом достигается косвенным путем, в процессе усвоения знаний. Именно в этом и заключается смысл «развивающего обучения».

Развивающий эффект обучения зависит от того, какие знания сообщаются детям и какие методы обучения применяются. Отечественные психологи и педагоги (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова) разработали принципы, содержание и методы умственного воспитания детей младшего школьного возраста, позволяющие существенно повысить развивающий эффект обучения, его влияние на развитие умственных способностей [4].

В последнее время в отечественных педагогических публикациях все чаще, хотя и в разной форме, проводится положение о том, что современная школа должна стать «антропоцентричной», т.е. в центре всех учебно-воспитательных воздействий должен находиться конкретный ученик и, соответственно, все способы и формы организации школьной жизни должны быть подчинены цели его всестороннего личностного развития [7].

В этой связи хотелось бы выделить один принципиально важный момент. Отправной точкой в выстраивании идеологических и организационных оснований антропоцентричной школы, по определению, должны стать права и интересы ребенка. В нынешних непростых социокультурных условиях школа, по-видимому, остается единственным социальным институтом, который может (и обязан) взять на себя защиту главного права каждого ребенка – права на такие условия школьной среды, которые обеспечивали бы ему полноценное личностное (человеческое) развитие в максимально возможном диапазоне роста его индивидуальных психологических ресурсов [11, с. 293].

В современном образовании существуют различные развивающие системы, но, тем не менее, все они обеспечивают подготовку по всем образовательным областям во всех типах школ, отвечая концепции вариативного развивающего образования. Все учебники реализуют одни и те же дидактико-психолого-педагогические принципы:

- личностно-ориентированные (адаптивности, развития, психологической комфортности);
- культурно-ориентированные (образа мира, целостности содержания образования, систематичности, смыслового отношения к миру, ориентировочной функции знаний, овладения культурой);
- деятельностно-ориентированные (обучения в деятельности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика; опоры на предшествующее (спонтанное) развитие; принцип креативности).

Перед современным развивающим образованием ставится цель не только умственного развития школьников в процессе развивающего обучения, но и повышение уровня их умственного воспитания.

В. А. Сухомлинский, уделявший большое внимание в своих трудах проблеме умственного воспитания, писал: «Невежда опасен для общества ... Невежда не может быть счастливым сам и причиняет вред другим. Вышедший из стен школы может и чего-то не знать, но он обязательно должен быть умным человеком» [8, с. 224].

Имеются разногласия в содержательной характеристике понятия «умственное воспитание», т.к. авторы трактуют его по-разному, внося свои новшества и коррективы.

Г. М. Коджаспирова под умственным воспитанием личности понимает комплекс знаний и умений в области воспитания и культуры умственного труда, умение определить цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, оргтехникой, владеть информационными технологиями, заниматься самообразованием [3, с. 134].

В. А. Слостенин и И. Ф. Исаев понимают под умственным воспитанием - развитие интеллектуальных способностей личности [6, с. 78].

М. А. Холодная умственное воспитание рассматривает как «организацию ума» [11]; данное понятие может быть определено как группа положений, регламентирующих формы мысли и действия, независимо от того, на какой предмет направлена умственная деятельность. Такого рода правилам подчиняются способ отличия одних действий от других, сопоставление новых представлений о каком-либо событии, предмете с прежними; деятельность, вызываемая стимулами, возникновение эмоций.

Умственная деятельность обусловлена наследственными причинами, также большое значение имеет индивидуальный опыт, который накапливается, главным образом, благодаря часто повторяющимся впечатлениям. Один из основных законов психологии утверждает, что повторение умственных процессов увеличивает лёгкость, с которой совершаются эти процессы, и уменьшает степень сопровождающей их сознательности. Таким образом происходит формирование привычек. Умственная деятельность у всех народов подчиняется одним и тем же законам, и её проявления зависят от характера индивидуального опыта, который, в свою очередь, обусловлен данной культурой. Качества ума отдельного человека (сила, скорость, точность, системность, многосторонность и др.) в большой степени определяются биологически наследуемыми особенностями нервной ткани и химико-электрических процессов, обслуживающих мышление.

Ориентация на решение задачи умственного воспитания ребенка, в свою очередь, вынуждает пересмотреть, в контексте тенденций перестройки современной школы, основные компоненты школьного образования: его назначение, содержание, критерии эффективности форм и методов обучения, роль школьного учебника, функции учителя.

Мы считаем, что для реализации задач умственного воспитания недостаточно наличия знаний, умений, навыков, которые являются важными показателями изменений, происходящих с учащимися.

У умственно воспитанного человека изменяется характер познавательного отношения к миру: то, как он воспринимает, понимает и объясняет происходящее. Таким образом, умственное воспитание заключается не только в формировании системы знаний, умений и навыков или в развитии теоретического мышления, но, скорее, в обогащении индивидуального умственного опыта ребенка, который и выступает в качестве психолого-педагогической основы интеллектуального роста личности.

Чем выше уровень умственной воспитанности человека, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является его индивидуальная «картина мира». Соответственно в качестве показателей умственной воспитанности (зрелости) можно рассматривать характеристики индивидуального умозрения (или типа репрезентации происходящего):

- широту умственного кругозора (в противовес «закапсулированному» мировосприятию);
- гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес «черно-белому мышлению»);
- готовность к принятию необычной, противоречивой информации (в противовес догматизму);
- умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий) (в противовес склонности мыслить в терминах «здесь -и- теперь»);
- ориентацию на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего (в противовес субъективированной, эгоцентрической познавательной позиции);
- склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели «как если бы» (в противовес игнорированию возможности существования «невозможных» событий);
- способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений (в противовес однолинейному взгляду на мир) и т. д.

Таким образом, считает М. А. Холодная, в образовательном процессе на первый план, наряду с овладением знаниями, умениями и навыками, выходит проблема формирования базовых умственных качеств личности, таких, как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума (КИТСУ). КИТСУ – это определенная система показателей умственной воспитанности личности, «в которых «снимаются» особенности индивидуального умственного опыта и которые в конечном счете характеризуют уровень развития индивидуальных интеллектуальных возможностей» [11, с. 299].

К – Компетентность. Умственная компетентность – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях).

Знания которые отличают компетентного человека отвечают следующим требованиям:

- разнообразие (множество разных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов знания, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и тогда, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации (оперативность и легкодоступность знания);

- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области отдельные факты, положения, определения признаются как самые важные, решающие для ее понимания);
- категориальный характер (определяющая роль того типа знания, которое представлено в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным знанием (знанием о том, «как»);
- наличие знания о собственном знании.

Особую роль в становлении компетентности играют процессы образования понятийных психических структур (шире - становление понятийного опыта личности).

И – Инициатива. Умственная инициатива – это желание самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности.

Впервые роль умственной инициативы была раскрыта в работах Д. Б. Богоявленской [1, с. 113]. В ее экспериментах был доказан факт существования «познавательной самодеятельности»: часть испытуемых при предъявлении задачи на каком-то этапе ее решения спонтанно переключалась с поиска правильного ответа (стимульно-продуктивный уровень умственной деятельности) на анализ природы самой задачи (креативный уровень умственной деятельности).

Интеллектуальная инициатива в первую очередь связана со степенью сформированности такого компонента метакогнитивного опыта, как открытая познавательная позиция. Тем не менее, существенное значение имеют особенности организации наличных семантических структур, т. к., по словам М. А. Холодной, «здесь действует психологическая формула: чем больше знаний о мире и чем больше граница этих знаний с миром, тем больше вопросов к миру» [11, с. 302].

Т – Творчество. Интеллектуальное творчество в детском возрасте – это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать продуктивные оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности.

Важную роль в интеллектуальном творчестве играет возможность трансформировать интуитивные, выраженные в необычном, часто достаточно смутном виде субъективные представления в пригодные для человеческого общения формы (словесно-речевые, категориальные, коммуникативные).

«Справедливо утверждается, – пишет М. А. Холодная, – что у творчества два главных врага: во-первых, страх и, во-вторых, психологическая инерция (ригидность) мысли. Поэтому обязательный минимум усилий, которые может и должен приложить учитель для интеллектуального воспитания

учащихся в плане развития у них творческих качеств, – это сделать процесс обучения для каждого ребенка психологически комфортным, сменив знак эмоционального фона учебного интеллектуального труда с отрицательного на положительный, а также постараться снять старые и по возможности не формировать у них новые познавательные стереотипы» [11, с. 303].

Готовность выдвигать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности предполагает высокий уровень сформированности всех компонентов ментального опыта. Тем не менее, непосредственным истоком интеллектуального творчества является индивидуальный интенциональный опыт. Поэтому содействие проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок является одним из действенных приемов интеллектуального воспитания учащихся в плане развития их творческих возможностей.

С – Саморегуляция. Умственная саморегуляция – это умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью и, главное, целенаправленно строить процесс самообучения.

Эффективное школьное образование – это такое образование, при котором ученик постепенно начинает сам организовывать процесс своего обучения. Для этого в структуре его ментального опыта должны быть сформированы механизмы непровольного и произвольного интеллектуального контроля, особый тип метазнания относительно оснований умственной деятельности и своих индивидуальных умственных особенностей, а также готовность работать в режиме открытой познавательной позиции.

У – Уникальность склада ума. Уникальность склада ума – это индивидуально-своеобразные способы умственного отношения к происходящему, в том числе выраженность индивидуальных познавательных стилей, сформированность индивидуальных умственных предпочтений, наличие индивидуализированных форм компенсации слабых сторон своего интеллекта и т. д.

Известный американский педагог и психолог Дж. Дьюи призывал учителя не препятствовать «логике собственного ума» учащегося. По мнению Дьюи, усваиваемая ребенком общая логика учебного материала становится рабочим орудием его ума только тогда, когда она превращается в неотъемлемую часть его собственной логики [11, с. 304–306].

Между тем, ссылаясь на результаты исследований Ю. Н. Кулюткина и Г. Г. Сухобской, М. А. Холодная показывает, что далеко не все учителя готовы признать, что у ребенка существует свой особый взгляд на мир, не всегда соответствующий множеству учебных «надо», но с которым, тем не менее, необходимо считаться самым серьезным образом [11].

Учет уникальности склада индивидуального ума важен не только как условие более успешного учения. Именно в индивидуальной своеобразии интеллекта заключен потенциал необычных, дерзких, «не таких, как у всех» решений. Таким образом, одна из задач умственного воспитания, заключается в

том, чтобы к окончанию школы не только сохранить, но и в максимальной мере укрепить индивидуальное своеобразие ума каждого ученика.

Проблема У – критерия эффективности школьного обучения имеет еще один непростой аспект. Сейчас, наконец, многие начинают понимать, что насилие – это, возможно, самый короткий и простой, но в то же время самый архаичный и непродуктивный способ воздействия на людей. Менее отчетливо эта идея осознается в связи с явлением интеллектуального насилия. Не будем касаться интеллектуального насилия в его явных формах, например, в виде столь любимого любой властью занятия «промыть мозги» своим гражданам. Речь идет об элементах интеллектуального насилия в рамках общеобразовательной школы.

Следовательно, в данном случае нельзя говорить об интеллектуальном воспитании, поскольку последнее предполагает реализацию права ребенка на самобытное развитие своих интеллектуальных сил [10, с. 186].

Итак, КИТСУ – это те характеристики умственной сферы личности, по наличию которых «на выходе» школьного образования можно судить о степени его эффективности. Безусловно, КИТСУ не отменяет ЗУН. Формирование знаний, умений и навыков следует рассматривать в качестве составного элемента в более широком контексте задач умственного воспитания личности.

К показателям умственной воспитанности младших школьников мы относим:

Наличие знаний по основным наукам. В начальной школе идет ознакомление со знаниями в области математики, русского языка, чтения и письма.

Владение умственными операциями. Полученные знания ребенок должен не только усвоить, понять, но и уметь их применять на практике.

Владение интеллектуальными умениями.

Наличие научного мировоззрения.

Переходя из дошкольника в младшего школьника, ребенок переживает кризис, регулярно совпадающий с кризисом семи лет. Его полноценное умственное воспитание имеет следующие задачи:

- формирование мотивации учебно-познавательной деятельности;
- развитие познавательных интересов, потребности в самообразовании;
- развитие всех видов мышления – теоретического и эмпирического, диалектического, логического, абстрактного, категориального, индуктивного и дедуктивного, репродуктивного и продуктивного (творческого), системного и т. д.;
- освоение опыта познавательной деятельности, способности к творчеству;
- развитие эрудиции и кругозора, интеллектуальной свободы личности.

Решение этих задач направлено на повышение уровня умственного воспитания школьников, на формирование культуры умственного труда, которая

с общенаучной позиции рассматривается как комплексное сложное образование, требующее от младших школьников эмоциональной настроенности и мотивации на разум, на культуру как совокупность знаний, действий, ценностей, умений, продуктивных способов осуществления умственной, в том числе, учебной деятельности. С психолого-педагогических позиций культура умственного воспитания определяется как степень совершенства умственных действий на основе знаний, гуманистической мотивации, интеллектуальных умений и навыков, отражающих существенные стороны образовательной и культурной среды, в которой проходило становление младшего школьника, позволяющая свободно оперировать ими в процессе учебной деятельности и самостоятельной работы.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества. [Текст] / Д. Б. Богоявленская – Ростов - н/Д., 1983.
2. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.
3. **Калинина, Е. С.** Умственное воспитание младших школьников с трудностями в обучении средствами народной педагогики: Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / Е. С. Калинина – Белгород, 2006.
4. **Куревина, О. А., Петерсон, Л. Г.** Концепция образования: современный взгляд. [Текст] / О. А. Куревина, Л. Г. Петерсон – М., 1999.
5. **Лейтес, Н. С.** Умственные способности и возраст. [Текст] / Н. С. Лейтес – М., 1971.
6. **Малашихина, И. А., Таранова, Т. Н.** Педагогика. [Текст] / И. А. Малишихина, Т. Н. Таранова – Ставрополь, 1998.
7. **Селиверстова, Е. Н.** Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. XX в.). [Текст] / Е. Н. Селиверстова // Педагогика. – 2003. – № 3.
8. **Сухомлинский, В. А.** Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Т.1. / Сост. Богданова О. С., Смаль В. З., Сухомлинская А. И. – М., 1979.
9. **Тестов, В. А., Уханова, Л. Д.** Развитие познавательных способностей у школьников в условиях уровневой дифференциации. [Текст] / В. А. Тестов, Л. Д. Уханова // Начальная школа. – 1999. – № 2.
10. **Торосян, В. Г.** История образования и педагогической мысли. [Текст] / В. Г. Торосян – М., 2003.
11. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта. [Текст] / М. А. Холодная – СПб., 2002.

З. Д. Пояркова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

(из опыта работы социально-реабилитационного центра)

В результате политических и экономических потрясений за последние десятилетия в стране резко возросло число несовершеннолетних, относящихся к группе социального риска и нуждающихся в поддержке и особой заботе государства. С целью оказания помощи детям и подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в системе социального обеспечения создана сеть социозащитных учреждений – специализированных социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних. Одним из таких учреждений является социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Подросток», расположенный на границе Читинской области с КНР.

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Подросток» – специализированное детское учреждение, содержащее в своей структуре стационарное отделение (приют), осуществляющее на территории района профилактическую деятельность с семьями, детьми и подростками группы риска, а также реабилитационную работу с несовершеннолетними в условиях стационара. Реабилитационная работа включает в себя комплекс мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и условий, породивших социальную дезадаптацию детей и подростков.

Проблемам социальной реабилитации детей и подростков посвящены многочисленные исследования педагогов, психологов, социологов, общественных деятелей (Б. И. Айзенберг, Л. И. Божович, И. Буров, Г. С. Буслова, Н. Белканов, В. Н. Гуров, О. Дорожкина, Н. Ф. Дивицына, Л. Засорина, Т. Кораблева, Ю. А. Клейберг, А. А. Лиханов, В. С. Мухина, В. Морозов, И. Пятакова, И. А. Фурманов, Г. Хиллинг и др.), в то же время следует отметить, что проблема *трудоустройства* подростков группы риска в условиях специализированного учреждения не являлась предметом самостоятельного педагогического исследования.

Под *трудоустройством подростков группы риска* мы понимаем процесс восстановления нарушенных психических и физических функций личности подростка посредством его вовлечения в посильную трудовую деятельность в специально организованных педагогических условиях.

Такими педагогическими условиями, на наш взгляд, являются:

- психолого-педагогическое сопровождение личности подростка в процессе трудовой реабилитации;
- программно-диагностическое обеспечение процесса трудовой реабилитации;
- определение содержания, применение адекватных форм и методов трудовой реабилитации подростков группы риска.

Специфика социозащитного учреждения, обусловленная психолого-педагогическими особенностями воспитанников, целями и задачами учреждения, актуализирует психолого-педагогическое сопровождение личности подростка в процессе реабилитации.

Согласно определению М. Р. Битяновой, *«психолого-педагогическое сопровождение личности – система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития детей и подростков в ситуациях школьного взаимодействия»* [2, с.20]. О. С. Газман определяет психолого-педагогическое сопровождение как специальный вид профессиональной помощи, направленной на предупреждение и преодоление различных проблем в развитии, на раскрытие внутреннего потенциала личности, формирование у субъекта развития нового значительного опыта по разрешению сложных проблем саморазвития. Как видим, авторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков как процесс, направленный, прежде всего, на *развитие* личности.

Исходя из данных дефиниций, нами была определена *цель психолого-педагогического сопровождения подростков группы риска в процессе трудовой реабилитации: содействие подросткам в самоопределении, саморазвитии и самореализации личности на основе психологической поддержки.*

Поставленная цель позволила определить широкий спектр задач психолого-педагогического сопровождения подростков группы риска в процессе трудовой реабилитации, основными из которых являются:

- проведение начальной, промежуточной и заключительной диагностики;
- разработка и реализация индивидуальных и групповых программ трудовой реабилитации подростков;
- обеспечение личностно-ориентированного подхода в процессе трудовой реабилитации подростков;
- оказание психологической поддержки подросткам в решении возникающих проблем;
- применение адекватных методов воспитательно-корректирующего воздействия, направленных на восстановление нарушенных психических и физических функций личности подростка группы риска.

В ходе исследования по проблеме трудовой реабилитации подростков группы риска в условиях социально-реабилитационного центра нами был разработан и реализован механизм психолого-педагогического сопровож-

дения подростков. В основу данного механизма положена идея поэтапного вхождения подростка в реабилитационное поле.

Первый этап – диагностический, второй – прогностический, третий – этап реализации индивидуальных и групповых программ трудовой реабилитации подростков, четвертый – промежуточная диагностика, пятый – коррекция программ с учетом результатов диагностики, шестой – заключительная диагностика.

На первом этапе выявляется круг интересов подростка (карта интересов А. Е. Голомштока), по данным наблюдений определяется показатель позитивного отношения к труду (ППОТ), изучаются мотивы трудовой деятельности (модифицированная методика А. А. Реана и К. Замфир), отношение к трудовой деятельности (ОТД), наличие трудовых умений и навыков, психические и физические особенности личности подростка. Диагностика интеллекта проводится с помощью теста Векслера, методик «Метафоры», «Корректорные пробы», «10 слов», «Зрительная память». С помощью теста Гилфорда определяется наличие социального интеллекта подростка: способность предвидеть те или иные последствия своих действий или действий иного человека, степень усвоения социальных норм. Тип реагирования подростка на фрустрирующие ситуации определяется с помощью теста Розенцвейга. Полученные сведения используются при разработке коррекционных мероприятий с подростком. Если требуется узнать о стереотипах поведения подростка в группе, определить уровень общительности, особенности эмоционального состояния, применяется тест Айзенка. При выяснении иерархии ценностей, сформированной у подростка, используется тест Рокича.

С учетом полученных результатов разрабатываются индивидуальные и групповые программы трудовой реабилитации подростков, содержащие воспитательно-корректирующие мероприятия. Изменения в личности подростков, происходящие в ходе осуществления воспитательно-корректирующих мероприятий программы, фиксируются в индивидуальной карте трудовой реабилитации подростка, что позволяет провести сравнительный анализ результатов корректирующего воздействия на интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную, волевую и психомоторную сферы личности подростка группы риска на различных этапах реабилитационного процесса.

Функции организации, систематизации, коррекции психолого-педагогического сопровождения подростков группы риска в процессе трудовой реабилитации в условиях социально-реабилитационного центра возложены на медико-психолого-педагогический консилиум, который проводится не реже одного раза в месяц при участии, в случае целесообразности, педагогов и психологов школы. Задачи консилиума – своевременное выявление проблем подростков, принятие педагогически обоснованного решения выявленных проблем, коррекция индивидуальных программ трудовой реабилитации с учетом мнения самих подростков. Кроме того, консилиум подводит итоги

комплексной диагностико-коррекционной работы различных специалистов (педагога-психолога, социального педагога, воспитателей, врача, специалиста по социальной работе), позволяет контролировать процесс реализации индивидуальных программ трудовой реабилитации и намечает пути дальнейшего взаимодействия коллектива и подростков.

Первый этап считается законченным после того, как подросток адаптируется в учреждении, познакомится со сверстниками и взрослыми, будет вести себя более уверенно, не проявляя психологического дискомфорта, вызванного переменной обстановки.

Второй этап – *прогностический*. Это этап прогнозирования и совместной с подростком разработки индивидуальной программы трудовой реабилитации в процессе трудовой деятельности. В программе отражаются мероприятия воспитательно-корректирующего воздействия, направленные на восстановление или формирование личностных качеств подростка, нарушенных психических и физических функций личности, определяется вид деятельности подростка с учетом его интересов. На этом этапе подросток вовлекается в общественно-полезный труд, который в наибольшей степени соответствует потребностям и новообразованиям подросткового возраста, является незаменимым средством социализации.

Подросток группы риска, как правило, лишен опыта такой деятельности. Причиной этому является его отчужденность от школьной жизни, отсутствие связей с детскими общественными организациями, депривации в семье. Подросток недостаточно (или абсолютно) успешен в учебной деятельности, поэтому для самоутверждения он выбирает негативные формы самореализации. Условия социально-реабилитационного центра позволяют переключить активность подростка с негативных форм самореализации на позитивные, проводить переориентацию личностных ценностей подростка. Поэтому так важно вовлекать подростков группы риска в общественно-полезную деятельность и осуществлять педагогическое сопровождение этой деятельности. Организовывая общественно-полезную деятельность подростков, коллектив центра придерживается ряда условий.

Общественно-полезная деятельность должна:

- быть посильной;
- отличаться привлекательностью;
- открывать возможности для самовыражения подростка, проявления его индивидуальности.

Третий этап – *этап реализации* разработанных программ трудовой реабилитации подростков. Как было отмечено выше, в посильную трудовую деятельность (труд по самообслуживанию, хозяйственно-бытовой, общественно-полезный труд) подростки вовлекаются с первых дней пребывания в учреждении. В соответствии с индивидуальной программой реабилитации подросток постепенно вовлекается в производительный труд, по желанию может заниматься в творческих мастерских. В центре таких мастерских

несколько: швейная мастерская «Рукодельница», мастерская по домоводству «Хозяюшка», изостудия «В мире прекрасного», мастерская художественной лепки из соленого теста, столярная мастерская, фольклорная студия «Карусель», студия «Театр-мой дом», секция общефизической подготовки. Работа студий и мастерских организована таким образом, чтобы подросток мог испытать себя в различных видах деятельности, сделать выбор и найти занятие «по душе». Практика показала, что занятия «свободной» деятельностью, которую подросток выбирает для себя самостоятельно, способствуют стабилизации психоэмоционального состояния подростка, снятию тревожности, агрессии, нормализации межличностных отношений. Кроме того, у подростков в процессе творческой, игровой деятельности восполняется огромный пласт позитивных эмоциональных переживаний, творческих фантазий, которых они не испытали в детском возрасте.

В контексте восстановления нарушенных психических и физических функций личности подростка эффективны занятия по уходу за животными. В центре имеется небольшое подсобное хозяйство: лошадь, жеребята, крупный рогатый скот (12 голов), козы, овцы, свиньи, кролики, куры, индюшки. Совместно с взрослыми подростки раздают корма, ухаживают за животными, чистят двор, разводят кур и т. д. Таким образом, вовлечение подростков в различные виды трудовой и досуговой деятельности позволяет решить многие воспитательные и реабилитационные задачи и постепенно, шаг за шагом, подвести его к учебным занятиям.

Практика показала, что в результате социальной дезадаптации, обусловившей отторжение подростков от школы и многих других факторов, подростки группы риска наименее охотно включаются в учебно-познавательную деятельность, поэтому мы избегаем насильственного восстановления статуса ученика подростков. В первый год работы центра такое «восстановление» послужило причиной нескольких самовольных уходов подростков из учреждения. В беседе с подростками было выявлено, что причиной ухода послужило нежелание ходить в школу. Действительно, социопсихологический и психофизиологический статусы подростка не соответствуют требованиям школьного обучения, т. к. выполнение этих требований становится для подростка затруднительным, а порой невозможным, поэтому проблема преодоления школьной дезадаптации подростков группы всегда актуальна.

Восстановление подростков в роли субъектов познавательного процесса в нашем центре осуществляется в процессе *коррекционной* работы. В широком смысле под коррекцией понимается целостное влияние на личность дезадаптированного подростка с целью достижения положительного результата в процессе его обучения, воспитания, развития. Важно подчеркнуть, что это не комплекс специальных упражнений, развивающих отдельные виды деятельности и познавательные процессы, а *целенаправленная совместная деятельность педагогов, специалистов и подростков, направленная на реа-*

лизацию системы мер воспитательно-корректирующего воздействия на личность подростка с целью достижения социальной полноценности подростка во всех её проявлениях.

Проведенные исследования показали, что нарушения учебной деятельности могут быть вызваны деформациями на различных уровнях: на уровне мотивации (отсутствие желания учиться), на уровне процесса усвоения знаний (недоразвитие отдельных психических процессов – восприятия, внимания, мышления, воображения, памяти). Ещё одна причина школьной неуспеваемости – отсутствие или неразвитость жизненных планов, низкий уровень самосознания подростка. Чаще всего деформации отмечаются на всех трех уровнях, поэтому воспитательно-коррекционная работа с подростками выстраивается таким образом, чтобы воздействовать на все сферы личности подростка: мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную, волевую, психомоторную.

Учитывая, что воспитательно-корректирующие мероприятия, направленные на мотивационную сферу, призваны формировать у подростка желание учиться, понимание неизбежности препятствий и отношение к неудаче как временной и преодолимой трудности, коррекция *мотивационной* сферы личности подростка осуществляется через обсуждение с подростком планов на будущее, ценностных ориентаций и жизненных целей, через пробуждение любознательности. Это и отдельные мероприятия, и непрерывное общение взрослого и подростка в процессе совместной деятельности, охватывающей все стороны жизнедеятельности подростков в центре. Особое внимание уделяется подготовке домашних заданий: занятия проводятся индивидуально с каждым подростком, чередуются с другими видами деятельности и выстраиваются таким образом, чтобы постепенно приобщать подростка к самостоятельности. Атмосфера доброжелательности, понимания, готовности прийти на помощь, которую мы стараемся поддерживать в центре, благотворно влияет на подростков, на первых порах проявляющих недоверие, враждебность, замкнутость и агрессию.

Коррекция *мотиваций* к трудовой деятельности осуществляется и через профориентационную работу. Традиционными в центре стали встречи с шефами: представителями Забайкальской таможни и выезды подростков к ним на экскурсии. Ежегодно в День пограничника воспитанники центра с персоналом выезжают с праздничной программой на пограничную заставу «Ясная». В период летних каникул подростки старше 14 лет трудоустраиваются через Центр занятости населения и совместно с персоналом центра принимают участие в ремонтных работах при центре, в работах на приусадебном участке. Подросткам предоставляется возможность подобрать обои для своей комнаты, выбрать цвет краски для мебели и др. Такой подход к организации трудовой деятельности создает условия для самовыражения подростка, развивает творчество, самостоятельность. В то же время прививаются трудовые умения и навыки, интерес к рабочим профессиям, воспи-

тываются аккуратность, ответственность и другие качества, необходимые в учебной деятельности. Во многих учреждениях спорным остаётся вопрос о материальном стимулировании труда детей и подростков. Мы глубоко убеждены, что производительный труд должен оплачиваться, поэтому за работу в летний период в ремонтных и сельскохозяйственных бригадах наши подростки получают заработную плату. Наиболее отличившиеся в конце трудового сезона получают премию, решение о выдаче которой принимается на общем собрании воспитанников и персонала. День выдачи первой заработной платы, заработанной честным трудом – традиционно праздничный для всего центра. Заработная плата выдаётся в торжественной обстановке с вручением трудовых книжек. Для себя мы поставили задачу: процедура, привычная для любого взрослого человека, должна остаться в памяти подростка на многие годы: это деньги, которые подросток не украл, не получил в качестве милостыни на улице: он их заработал своим честным трудом! Расходуют подростки заработанные средства под ненавязчивым контролем воспитателей.

В целях формирования внутренней мотивации к трудовой деятельности подросткам предоставляется право выбора заниматься определенным видом работ, причем, не вся работа оплачиваема. В ходе проведения эксперимента мы разделили территорию центра на 2 участка: на первом выращивали капусту, свеклу, томаты и другие овощи. На втором, расположенном перед центральным входом, разбили цветники, обустроили фонтан. Подросткам было объявлено, что за работу на участке с овощами будет выплачена заработная плата, а ухаживать за цветами они могут по желанию. Как и следовало ожидать, поливать цветы, проводить прополку никто не хотел. Эту работу периодически выполнял персонал центра. На одном из собраний, которые проводятся с подростками каждую субботу, директор заметил, что пора прекратить уход за цветами, так как персоналу достаточно и другой работы; пусть у нас будет неухоженный, неблагоустроенный двор без цветов и фонтана. Через несколько дней цветы стали увядать, так как засушливое лето характерно для Забайкалья. Коллектив сознательно ничего не предпринимал. Подростки были поставлены перед выбором: дать погибнуть цветникам или выполнять необходимую, но неоплачиваемую работу, чтобы сохранить то, что уже выросло на клумбах. На очередном собрании, которое воспитанники провели по собственной инициативе, без присутствия взрослых, наиболее ответственные подростки распределили между собой клумбы и стали за ними ухаживать. Постепенно к ним присоединилась большая часть воспитанников. Так вопрос по уходу за цветами был решен. В то лето центр занял первое место в областном конкурсе среди реабилитационных центров по благоустройству территории учреждения. Этот пример красноречиво подтверждает факт перехода внешней мотивации во внутреннюю, когда желание создать красивый, ухоженный двор стало внутренней потребностью подростков (к сожалению, не всех!).

Коррекция *интеллектуальной* сферы подростков осуществляется в ходе проведения занятий в небольших группах, организованных педагогом-психологом. Занятия проводятся чаще всего в игровой форме. За основу занятий по развитию интеллектуальной сферы взят опыт психолога Н. И. Гуткиной, базирующийся на следующих принципах:

- вся работа строится на основе индивидуального подхода;
- отношения с подростками должны быть доброжелательными и дружескими, недопустимы порицания за неуспех;
- задания должны быть привлекательными;
- необходимо, чтобы успех переживался как радость, этому способствует положительная эмоциональная оценка взрослым любого достижения подростка;
- особое внимание должно уделяться развитию у подростков способности к самостоятельной оценке своих результатов;
- важно предусмотреть достаточно частую смену видов деятельности в ходе занятия (не больше 5–7 минут однообразия);
- оптимальное время одного занятия – 1 час, длительность цикла – не менее 10 занятий.

Программы каждого занятия разрабатываются по схеме:

- 1 – снятие нервно-психического напряжения;
- 2 – 2–3 упражнения на внимание;
- 3 – упражнения для памяти;
- 4 – упражнения для мышления;
- 5 – оценка занятия каждым подростком: что понравилось, что нет, что получилось лучше, что хуже.

Опыт проведения таких занятий показал, что реабилитационный и образовательный процессы взаимозависимы. С помощью занятий подростки вовлекаются в вербальную и эмоциональную жизнь центра. Такие занятия содействуют продвижению психического развития подростков, которое дает им возможность стать более успешными в учебной деятельности.

Анализ результатов учебной деятельности показал, что за последние 3 года у 99,6% подростков группы риска, принятых в социально-реабилитационный центр, восстановлен статус ученика, продолжили обучение в профессиональных училищах и колледжах региона 19% исследуемых подростков, один подросток в 2008 г. стал воспитанником Уссурийского суворовского училища.

В ходе психолого-педагогического сопровождения подростков в процессе трудовой реабилитации применяются различные методы воспитательно-корректирующего воздействия на личность подростка, адекватные индивидуальным особенностям, интересам, потребностям подростков. Условно методы можно разделить на несколько групп:

- по форме организации трудовой деятельности воспитанников (индивидуальные, групповые, коллективные);

- по способу воздействия на личность подростка (вербальные, невербальные);
- по временному признаку (метод близкой, средней и дальней перспективы или «метод завтрашней радости» по А. С. Макаренко);
- методы личностно-ориентированного подхода в контексте гуманитарной парадигмы воспитательного и образовательного процессов (Ю. В. Сенько, А. А. Реан, В. В. Сериков, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили и др.);
- метод опоры на положительные качества личности подростка, создание ситуации успеха, убеждение, личный пример и др.

Опыт показал, что реализация индивидуальных и групповых программ трудовой реабилитации подростков группы риска – процесс сложный и многогранный, в основе которого лежит каждодневный кропотливый труд всего коллектива и самих подростков. Медленно, шаг за шагом, подросток приходит к осознанию, что физический, труд (самообслуживание, общественно-полезный, хозяйственно-бытовой, производительный) необходим для самообслуживания и самообеспечения, а учебная деятельность – обязательное условие достижения поставленной цели, которая у многих подростков была совсем иной до того, как они переступили порог реабилитационного центра.

Личностные изменения, уровень мотивации, переориентация жизненных ценностей, отношение к окружающему миру трудно поддаются количественному анализу, так как эти понятия имеют субъективный характер, не всегда проявляются. Вместе с тем, предложенные методы диагностики позволили показать динамику произошедших изменений и привести количественные характеристики, приведенные в таблице.

Динамика изменения количественных характеристик диагностики подростков группы риска

Методы диагностики	Параметры	Критерии	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
Карта наблюдений	Показатель позитивного отношения к труду (ППОТ)	низкий – 65% средний – 24% высокий – 11%	низкий – 57% средний – 28% высокий – 15%
Модифицированная методика А.А. Реана, К. Замфира	Наличие и вид мотивов трудовой деятельности	ВМ – 9% ВПМ – 43% ВОМ – 48%	ВМ – 14% ВПМ – 55% ВОМ – 31%
Анкетирование	ОТД (отношение к трудовой деятельности)	негативное – 69% нейтральное – 27% позитивное – 4%	Негативное – 63% Нейтральное – 22% Позитивное – 15%
Модифицированный опросник А.А. Реана	Мотивация успеха и боязнь неудачи	Мотивация на успех – 29% Боязнь неудачи – 71 %	Мотивация на успех – 36%, Боязнь неудачи – 64%

Из таблицы видно, что по основным позициям получены положительные результаты: показатель позитивного отношения к труду поднялся на 18%, количество подростков с внутренней мотивацией к труду увеличилось на 5%, с внешней положительной мотивацией – на 12%, вместе с тем число подростков с внешней отрицательной мотивацией уменьшилось на 17%.

Анкетирование показало, что негативное отношение к труду на констатирующем этапе эксперимента проявляли 69% подростков, на заключительном – 63%, нейтральное отношение: 27% и 22% соответственно, позитивное отношение отмечено у 15%, что на 11% выше результата первичной диагностики; кроме того, количество подростков с мотивацией на успех увеличилось на 7%.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что психолого-педагогическое сопровождение подростков в процессе трудовой реабилитации приводит к качественно новому пониманию позиции педагога – как соучастника процесса трудовой реабилитации, помогает соединить два подхода: восстановление и развитие нарушенных психических и физических функций личности подростка и привитие трудовых умений и навыков, необходимых подростку в дальнейшей жизнедеятельности. Полученные результаты позволяют констатировать, что предложенный механизм психолого-педагогического сопровождения подростков группы риска в процессе трудовой деятельности повышает эффективность реабилитации подростков, так как позволяет решить многие воспитательные и реабилитационные задачи.

Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна., Л. И. Божович. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
2. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. **Газман, О. С.** Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман. – М.: Новый учебник, 2003. – 314 с.
4. **Колеченко, А. К.** Психологическое обеспечение педагогического процесса в школе [Текст] / А. К. Колеченко. – СПб.: СПбГУПМ, 1998.– 370 с.
5. **Кашенко, В. П.** Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] / В. П. Кашенко. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.
6. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л. Н. Куликова. – Благовещенск, 2001. – 315 с.
7. **Маллер, А. Р.** Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А. Р. Маллер. – М., 2000. – 124 с.
8. **Мелвин, Роуз.** Дом, где исцеляются души [Текст] / Р. Мелвин. – СПб.: издательство «Образование – Культура», 1999. – 400 с.

9. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания [Текст] / С. Д. Поляков. – М., 1996. – 160 с.

10. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания [Текст] / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М., 2007. – 189 с.

УДК 378,01: 078

С. А. Владимирцева

О ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯХ

Для того чтобы правильно организовать работу по введению и дальнейшему изучению нового понятия, построить оптимальную систему упражнений, которая эффективна и для усвоения определения, и для формирования умений по его применению, учителю необходимо иметь соответствующие знания об определениях математических понятий.

К сожалению, ни одна из математических дисциплин в вузе и школе таких знаний в настоящее время в явном виде не даёт. В учебных пособиях по методике обучения математике, как правило, определение рассматривается как *логическая операция*, при помощи которой раскрывается содержание вводимого в рассмотрение понятия.

Традиционно предлагается классификация определений, принятая в логике (определения явные, неявные, генетические, остенсивные и пр.), анализируется структура определения через род и видовые отличия.

На наш взгляд, изложение в таком плане теоретических основ определения остаётся невостребованным при разработке методических рекомендаций по их изучению. Хотя стоит отметить, что такие попытки предпринимались. Например, в работе [1] рассмотрены методические рекомендации по изучению остенсивных определений.

Но, к сожалению, надёжных критериев, по которым то или иное определение можно отнести к тому или иному виду, не разработано. Понимая это, методисты пытаются ликвидировать недостатки классификации определений. Так, в учебном пособии [3] все определения делятся только на два класса: конструктивные и дескриптивные (описательные). К первым относятся определения, в которых указан «... способ построения определённых объектов. Тем самым решается вопрос о существовании объектов. В описательных определениях лишь перечисляются свойства нового понятия. При изучении описательных определений необходимо рассматривать доказательство существования определённых понятий» [3, с. 12].

Рассмотрим определение смежных углов из учебника геометрии [7]: «Два угла называются смежными, если они имеют общую сторону, а две другие

стороны являются дополнительными полупрямыми» (7-й класс). Это определение можно отнести, следуя [3], к дескриптивным (описательным), но его можно сформулировать и как конструктивное: «Если провести прямую линию, выбрать на ней некоторую точку, провести из этой точки луч в одну из полуплоскостей, то получатся два угла, которые называются смежными». Таким образом, и разбиение определений на конструктивные и дескриптивные оказывается ущербным.

Так как понятия развиваются, теории, в которых раскрывается их содержание, уточняются, более того, могут быть построены разные теории одного и того же понятия, то рассмотрение классификаций определений математических понятий на основе анализа их словесной конструкции в методике обучения математике не имеет дидактической ценности. Известный математик-методист А. А. Столяр также считал, что нет надобности пользоваться терминологией традиционной логики для разъяснения структуры определения «через ближайший род и видовое отличие». Он предложил конструкцию определения на теоретико-множественном языке [8]. Однако в практике обучения математике в вузе и школе развиваются совершенно другие тенденции в организации изучения определений. В данной статье мы рассмотрим теоретические основы изучения определений в школе, которые в большей степени, чем те, которые заимствуются в традиционной логике, соответствуют математической сущности определений.

Структура определений школьного курса математики. В дальнейшем изложении будут использоваться термины «высказывание» и «предикат» в том значении, как это принято в математической логике.

Под определением математического объекта (понятия) будем понимать математическое предложение, в котором вводится термин для обозначения этого объекта и раскрывается значение этого термина.

Таким образом, определение – это не операция, а лишь предложение, смысл которого состоит в разъяснении значения нового термина.

Цель учителя при изучении определений (и любой другой «информации»!) добиться того, чтобы информация, представленная в определении, в процессе совместной учебно-познавательной деятельности с учащимся превратилась в соответствующие знания, была бы включена в ментальный опыт ученика не как простая копия познаваемых объектов, а превратилась бы сама в средство познания. Определение изучается не само по себе, а в связи с формированием соответствующего понятия.

Каждое определение школьного курса математики имеет следующую логическую структуру:

Разъяснительная часть: Ввод термина ^{опр.} \Leftrightarrow **Определяющий признак**

Формализованная запись определения: Пусть x – некоторый математический объект. Тогда $T(x)$ ^{опр.} $\Leftrightarrow P(x)$.

«Пусть x – некоторый математический объект» – разъяснительная часть.

$T(x)$ означает « x называется термином T » – ввод термина.

$P(x)$ – одно из таких свойств понятия T , которое является одновременно его признаком. Назовём его *определяющим признаком* понятия T .

Пример 1. Рассмотрим структуру определения параллелограмма. Определение: «Параллелограммом называется четырёхугольник, противоположные стороны которого параллельны».

Разъяснительная часть данного определения: «пусть X – четырёхугольник». Ввод термина: « X есть параллелограмм». Определяющий признак: «противоположные стороны X параллельны». Определение можно прочесть следующим образом: «Пусть X – четырёхугольник. Четырёхугольник X есть параллелограмм *тогда и только тогда по определению*, когда противоположные стороны четырёхугольника параллельны».

Пример 2. Рассмотрим структуру определения нулевой степени числа a . Определение: «Ненулевое число a в нулевой степени, по определению, равно единице».

Разъяснительная часть: пусть a – произвольное число, отличное от нуля; x – произвольное число. Ввод термина: x есть нулевая степень числа a . Определяющий признак: $x = 1$.

Введём обозначение $x = a^0$. Можно сделать следующую символическую запись определения: «Пусть a, x – произвольные числа, причём $a \neq 0$. Тогда $(x = a^0 \overset{\text{опр.}}{\Leftrightarrow} x = 1)$ ».

Как следует из примеров 1 и 2, по своей структуре эти определения мало отличаются друг от друга, хотя в содержательном плане они имеют существенные различия. Определением параллелограмма фиксируется новый математический объект, который в дальнейшем будет изучаться. В формальной логике определения, подобные определению параллелограмма, где один математический объект определяется через другой, ранее изученный, называются определениями через род и видовые отличия. Определением нулевой степени вводится лишь символ для обозначения математического объекта: числа 1. Такие определения в логике называют номинальными. Но, как видно, структура этих определений одна и та же.

Определяющий признак, его структура. Нетрудно заметить, что определяющий признак – это предикат (высказывательная форма), причём с одной переменной, когда определяется объект, и с двумя и более переменными, если определяется отношение между объектами. Определяющий признак может как простую структуру, так и содержать логические связки.

Формализованная запись определения приемлема не для всех учащихся. Но умение учителя правильно выполнить формализованную запись поможет ему продумать *краткую запись* определения. Краткая запись – это один из способов предъявления информации, представленной в определении поня-

тия, непосредственно учащимся. Краткая запись, как правило, не содержит логических символов, но она в полной мере отражает структуру определения. Например, краткая запись определения прямой, перпендикулярной плоскости: Пусть a и b – прямые, α – плоскость.

$$\text{опр.} \\ a \perp \alpha \Leftrightarrow (b \subset \alpha) \Rightarrow (a \perp b).$$

При выполнении краткой записи определения нецелесообразно включать разъяснительную часть в состав определяющего признака. Например, в учебных пособиях по методике приводится следующая запись определения биссектрисы угла: биссектриса – это 1) луч; 2) выходит из вершины угла; 3) делит угол пополам. В соответствии со структурой определения правильнее было бы записать: *биссектрисой угла* называется луч, который: 1) выходит из вершины угла; 2) делит угол пополам. Начало такому подходу при выполнении краткой записи должен положить такой способ введения понятия, при котором явно указывается объект, составляющий основу образования нового понятия. Начиная с 7-го класса можно использовать знак \Leftrightarrow , который помогает ученикам отличить определение от теоремы.

Следствия из определения. Определения не являются высказываниями.

Поэтому при проведении рассуждений в математике используются следствия из определений. Эта особенность функционирования определений должна учитываться в процессе обучения. Следствие из определения – это истинное высказывание, причём истинность его может быть обоснована только определением. Например, предложение «Если в треугольнике две стороны равны, то он является равнобедренным» является истинным высказыванием по определению равнобедренного треугольника. Различают тривиальные и нетривиальные следствия из определения.

Пусть определение имеет следующую логическую форму:

$$\text{Пусть } x \text{ – некоторый математический объект. } T(x) \stackrel{\text{опр.}}{\Leftrightarrow} P(x).$$

$T(x)$ означает « x называется термином T », а $P(x)$ – определяющий признак.

Тогда к тривиальным относятся следующие три следствия:

- 1) $(\forall x \in M) (T(x) \rightarrow P(x))$;
- 2) $(\forall x \in M) (P(x) \rightarrow T(x))$;
- 3) $(\forall x \in M) (T(x) \leftrightarrow P(x))$.

Пример 3. Тривиальными следствиями из определения параллельных прямых в пространстве являются: а) если две прямые лежат в одной плоскости и не пересекаются, то они параллельны; б) если две прямые параллельны, то они лежат в одной плоскости и не пересекаются; в) две прямые параллельны тогда и только тогда, когда они лежат в одной плоскости и не пересекаются.

Кроме тривиальных следствий можно получить и нетривиальные следствия из определения. Для определения параллельных прямых нетривиаль-

ными являются следующие следствия: а) если две прямые параллельны, то они лежат в одной плоскости; б) если две прямые параллельны, то они не пересекаются. К нетривиальным следствиям из определения смежных углов можно отнести наличие у них общей вершины. Это следует только из определения, хотя явно об общей вершине в определении речи нет.

Отрицание определения. Отрицанием определения (1) называют высказывание: $(\forall x \in M) \overline{T(x)} \leftrightarrow \overline{P(x)}$.

Отрицание определения также является следствием из определения, а потому оно всегда истинно. Нетрудно заметить, что при построении отрицания определения разъяснительная часть остаётся неизменной. При построении отрицания определения полезно использовать следующие правила построения отрицаний, известные из математической логики:

1. При построении отрицания простого предложения частица «не» ставится перед сказуемым.

2. При построении отрицания конъюнкции или дизъюнкции применяются законы де Моргана:

$$а) \overline{A \wedge B} \Leftrightarrow \overline{A} \vee \overline{B}; \quad б) \overline{A \vee B} \Leftrightarrow \overline{A} \wedge \overline{B}.$$

3. При построении отрицаний импликации надо пользоваться правилом: $\overline{A \rightarrow B} \Leftrightarrow A \wedge \overline{B}$.

4. При построении отрицаний высказываний с кванторами квантор общности заменяется квантором существования, а квантор существования – квантором общности, отрицание же переносится на предикат.

5. При построении отрицания определения разъяснительная его часть остаётся неизменной.

Пример 4. Построим отрицание определения прямой, перпендикулярной к плоскости.

Выполним формализованную запись определения.

Пусть α – плоскость, a и b – прямые: $(a \perp \alpha) \stackrel{\text{опр.}}{\Leftrightarrow} (\forall b) (b \subset \alpha \rightarrow a \perp b)$.

Формализованная запись отрицания будет иметь вид:

$$(\forall \alpha) (\forall a) (\overline{a \perp \alpha}) \stackrel{\text{опр.}}{\Leftrightarrow} (\exists b) (b \subset \alpha \wedge \overline{a \perp b}).$$

На естественном языке это высказывание читается следующим образом: *прямая a не является перпендикулярной к плоскости α , если в плоскости α найдётся хотя бы одна такая прямая b , которая не перпендикулярна прямой a .*

Отрицание определения полезно строить на этапе введения нового математического объекта. Отрицание определения помогает ученику точнее «определить контуры» нового понятия, а учителю – построить всевозможные *контрпримеры*, которые включаются в систему упражнений на этапе организации усвоения определения. Кроме того, контрпримеры необхо-

димы как средство исправления ошибок, которые допускают в определениях ученики.

Определения рабочие и нерабочие. Определения, наравне с аксиомами, неопределяемыми понятиями, служат фундаментом, на котором строится здание математической теории. В зависимости от той роли, которую играют школьные определения в теории понятия, по нашему мнению, их можно разбить на 2 класса: *рабочие и нерабочие*.

К *рабочим* определениям отнесём все те, которые постоянно используются в рассуждениях, например, при решении задач, доказательстве теорем. Как правило, такие определения учащиеся помнят наизусть. К таким определениям можно отнести определения параллелограмма, равнобедренного треугольника, определение прямой, перпендикулярной плоскости, арифметического корня n -ой степени и др.

К *нерабочим* относятся определения смежных и вертикальных углов, треугольника, четырёхугольника, призмы, цилиндра, многочлена, алгебраической дроби и др. Основная роль подобных определений заключается в формировании общего представления о математическом объекте, которое базируется на «наглядном» его образе. В процессе формирования понятий в явном виде они практически не используются, понятие формируется на основе «наглядного» образа и следующих из определения свойств данного объекта. Нерабочие определения немногие из учащихся помнят наизусть, что не мешает им успешно применять соответствующие понятия в деятельности.

В книге М. Б. Воловича «Наука обучать» [6] описывается следующий эксперимент. Учащихся попросили ответить на вопрос: «Какие углы называются смежными?». Только единицы сумели это сделать. Остальные начертили эти углы и написали, что их сумма равна 180^0 . Аналогичный пример с определением вертикальных углов приводит Н. Ф. Талызина [9]. Авторы считают, что над этими определениями была проведена недостаточная работа, сокрушаются по поводу того, что ученики не помнят эти определения. По нашему мнению, итог опроса закономерен. Он подтверждает тот факт, что определения и смежных углов, и вертикальных углов нерабочие. В школьном учебнике нет ни одной задачи, где бы пришлось, опираясь на определение, доказывать, что углы являются смежными или вертикальными. Учащиеся при решении задач используют чертёж, то есть опираются на наглядный образ объекта. Вряд ли нужно добиваться запоминания определений, подобных определению смежных углов, любыми средствами. При изучении понятий, определения которых не являются рабочими, больше внимания нужно уделять созданию правильного знакового (например, наглядного) образа изучаемого объекта, так как именно он используется учениками в практической деятельности. Добиться этого можно с помощью примеров изучаемого объекта и контрпримеров. Вместо заучивания нерабочего определения необ-

ходимо учить учащихся выводить следствия из определения и обучать их применению при рассмотрении новых свойств объекта. Именно они будут использоваться при решении задач.

Эквивалентные определения. Термин «эквивалентные определения» мы используем в случае, когда в каждом из них вводится один и тот же термин (понятие, математический объект). Заметим, что иногда различные определения одного и того же объекта делят на «эквивалентные» и «разные». Вряд ли это деление важно для учеников. Потому в обоих случаях мы используем один термин – эквивалентные определения.

Пусть даны

определение (1), которое имеет вид: «Пусть $x \in M$. ($T(x) \stackrel{\text{опр.}}{\Leftrightarrow} P(x)$)»,

и определение (2), которое имеет вид: «Пусть $x \in M_1$. ($T(x) \stackrel{\text{опр.}}{\Leftrightarrow} Q(x)$)»

Определение (2) называется эквивалентным определению (1), если выполняются следующие условия:

В каждом из них вводится один и тот же термин T .

Множества M и M_1 , из которых выбираются определяемые объекты, должны быть связаны отношением включения, то есть $M \subseteq M_1$ или $M_1 \subseteq M$.

Определяющие признаки $P(x)$ и $Q(x)$ должны быть равносильны, то есть $P(x) \Leftrightarrow Q(x)$ на множестве $M \cap M_1$, то есть $P(x) \Rightarrow Q(x)$ и $Q(x) \Rightarrow P(x)$.

Пример 5. Покажем, что следующие определения ромба эквивалентны.

Определение 1: Параллелограмм, у которого смежные стороны равны, называется ромбом.

Определение 2: Выпуклый четырёхугольник, у которого все стороны равны, называется ромбом.

Для доказательства эквивалентности данных определений нужно рассмотреть две взаимнообратные теоремы.

Теорема 1. Дано: $ABCD$ – параллелограмм, $AB = AD$.

Доказать: все стороны $ABCD$ равны между собой.

Теорема 2. Дано: в четырёхугольнике $ABCD$ все стороны равны.

Доказать: $ABCD$ – параллелограмм, $AB = AD$.

Доказательство их тривиально.

Из этих теорем следует, что определения 1 и 2 эквивалентны.

Кроме изложенных фактов, в которых раскрывается сущность определения, учителю полезно знать требования, которые предъявляются к словесным определениям. Их знание позволяет учителю корректировать ошибки учащихся в определениях. Главным из них является следующее требование: определение не должно содержать порочного круга. Новое понятие должно быть уже, чем то, через которое оно вводится. Это требование должны знать и учащиеся. Другие же требования к определениям математических понятий, которые традиционно излагаются в учебных пособиях по методике, при рассматриваемом подходе к изучению определения, а не к открытию его,

становятся неактуальными. Требования к определениям должен знать учитель для того, чтобы грамотно организовать коррекцию ошибок учащихся. Коррекция ошибок учеников должна проводиться приведением соответствующих контрпримеров. Причиной того, что учащиеся относят к понятию объекты, которые лишь в некоторой степени «похожи» на него, на наш взгляд, является недостаточный опыт применения данного понятия. Чаще всего в этом повинен учитель, который рассмотрел не все контрпримеры, которые необходимо было бы рассмотреть в процессе изучения данного определения. Например, к смежным ученики относят углы, которые в сумме составляют 180° . Такая ошибка является следствием того, что при изучении смежных углов не рассмотрен был случай, когда даны два прямых угла, у которых нет общей стороны.

О методике изучения определений в школе. Этап работы над определением в методике обучения математике разработан наиболее подробно. Исходя из объектных представлений об образовании понятий (см. статью [4]) и трактовки определения как логической операции, методисты явно или неявно используют схему обучения учащихся «открывать» определения, предложенную Н. Ф. Талызиной. Рассматриваются различные примеры нового математического объекта. При этом учащимся предлагаются следующие задания:

1. Перечислите все известные существенные признаки определяемого понятия.
2. Подчеркните те признаки, которые являются общими для данного понятия и других родственных ему понятий.
3. Укажите, частным видом какого более широкого родового понятия оно является.
4. Назовите все остальные виды найденного родового понятия.
5. Проверьте, не подходят ли к этим понятиям признаки, найденные в определяемом и укажите только те из них, которые присущи определяемому понятию и не присущи ни одному родственному понятию.
6. Сформулируйте определение» [2, с. 47–48].

Методическая концепция, лежащая в основе методики изучения определений с логико-информативной точки зрения на сущность и структуру понятия, включает следующие положения:

определение математического понятия понимается не как логическая операция, а как некоторое математическое предложение определённой структуры, в котором вводится термин для обозначения нового понятия и только его и раскрывается его значение;

определения математических понятий играют двоякую роль в математике: с одной стороны, они помогают распознать объект, отличить его от другого; с другой, определения служат начальным звеном в построении теории соответствующего понятия;

определение для школьника есть не что иное, как подлежащая усвоению, существующая вне него, объективная информация;

с точки зрения современной психологии усвоение информации, содержащейся в определении математического объекта, представляет собою овладение совокупностью следующих действий: свободный переход с одной формы представления информации на другую; построение образа данного объекта (обобщение на основе усвоенного содержания определения); придание смысла обозначению нового объекта; грамотное использование различных знаковых систем; рефлексия приобретённого опыта работы с информацией и сравнение его с имевшимся ранее опытом; чётко сформулированная цель, принятая учащимися; включение нового знания в личностный образовательный (интеллектуальный) опыт.

Мы предлагаем схему изучения определения математического объекта, исходя из тех методологических положений о сущности математических понятий и их определений, которые сформулированы выше. Она призвана служить ориентировочной основой деятельности учителя на начальных этапах формирования понятия.

Схема изучения определения

Цель: формирование нового понятия

1. Подготовительный этап:

а) актуализация знаний учащихся, необходимых для усвоения нового определения;

б) мотивация изучения нового объекта;

в) постановка цели (проблемы) урока (или этапа урока).

2. Введение нового объекта (заканчивается его определением).

3. Краткая запись определения, работа над созданием или уточнением наглядного образа нового объекта (примеры, контрпримеры).

4. Выведение тривиальных следствий из определения, применение их в простейших рассуждениях.

5. Обучение использованию нового термина и его обозначения (символа) в устной и письменной речи. Обучение применению определяющего признака в простейших рассуждениях (примеры, контрпримеры, простейшие упражнения, контроль понимания определения).

6. Рассмотрение эквивалентных определений (если это целесообразно).

В данной схеме отражена только внешняя, наблюдаемая деятельность учителя и учащихся. В ней нет заимствования терминологии из психологии. Но вместе с тем представленная схема отражает те условия, которые с точки зрения психологов способствуют усвоению информации, содержащейся в определении. Несмотря на то, что в формулировке этапов явно не отражены мыслительные операции, например, такие как подготовка к восприятию; восприятие; осознание, осмысление и пр., нетрудно заметить, что на этапе введения понятия выявляется определяющий признак, вво-

дится термин, конструируется определение, вводится символ, то есть осуществляется восприятие нового объекта. На последующих этапах основной целью работы является «осознание, осмысление» сущности нового объекта через применение определения. При выполнении краткой записи происходит осознание логической структуры определения. Ученики учатся изображать новый объект, приводить примеры, то есть на этом этапе осуществляется доказательство существования объекта, если этого не было сделано на этапе его введения. Понимание смысла определения осуществляется в процессе рассмотрения контрпримеров. На этапе выведения следствий учащиеся знакомятся с теми следствиями из определения, которые необходимы при его применении в рассуждениях.

Обучение применению определения в практической деятельности осуществляется с помощью *специальных упражнений*, которые закладывают основы решения задач с использованием нового понятия. Решение таких упражнений состоит не более чем из одного – двух рассуждений, чаще всего они выполняются устно, при этом широко используется наглядность. В этих упражнениях рассматриваются практически все ситуации, которые могут в дальнейшем встретиться ученикам при решении более сложных задач. Учитель обязан составить такую систему упражнений, которая будет способствовать применению определения и его символа в устной и письменной речи учащихся, включая и такие упражнения, которые не предполагают опоры на наглядный образ объекта. Уже на данном этапе предполагается, что в сознании учащихся должен формироваться некоторый знаковый образ нового объекта. Данный этап помогает запомнить определение, понять его смысл. Примеры изучения определений в процессе формирования конкретных понятий приведены в книге [5].

Далеко не всегда целесообразно применение приведённой выше схемы в полном объёме. При проектировании реального учебного процесса необходимо учитывать наличие житейских представлений учащихся об изучаемых объектах, роль определения в теории соответствующего понятия, сложность логической структуры определения, возможность наглядной иллюстрации объекта и многое другое. Но последовательное следование данной схеме на первых уроках геометрии, знакомство учащихся с порядком изучения определения способствует качественному усвоению определения.

Библиографический список

1. **Артёмова, М. А.** Упражнения с математическими понятиями [Текст]: Учеб.-метод. пособие для студентов физ.-мат. фак-та. / М. А. Артёмова – Пенза, 1998. – 24 с.
2. **Буткин, Г. А., Володарская, И. А., Талызина, Н. Ф.** Усвоение научных понятий в школе: [Текст] Учеб. пособие./ Г. А. Буткин, И. А. Володарская, Н. Ф. Талызина – М.: «Академия», 1999. – 111с .
3. **Виноградова, Л. В.** Методика преподавания математики в средней школе: [Текст] Учеб. пособие. / Л. В. Виноградова – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 252 с.

4. **Владимирцева, С. А.** Новая методология теории формирования математических понятий в средней школе [Текст] / С. А. Владимирцева / Сибирский педагогический журнал, – 2008, – № 4; – С. 256–265.
5. **Владимирцева, С. А.** Формирование математических понятий в средней школе [Текст]: логико-информативная теория: монография. / С. А. Владимирцева – Барнаул, 2007. – 225 с.
6. **Волович, М. Б.** Наука обучать: технология преподавания математики. / М. Б. Волович – М.: LINKA – PRESS, 1995. – 280 с.
7. **Погорелов, А. В.** : Учеб. для 7–11 кл. ср. шк. – 3-е изд. [Текст] / А. В. Погорелов – М.: Просвещение, 1992. – 383 с.
8. **Столяр, А. А.** Педагогика математики. Изд. 2-е. [Текст] / А. А. Столяр – Минск: «Выш. Шк.», 1974. – 382 с.
9. **Талызина, Н. Ф.** Педагогическая психология. [Текст] / Н. Ф. Талызина – М.: «Академия», 1998. – 288 с.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 371

И. А. Малашихина, М. М. Регалюк

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧАСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ

Процесс реформирования образования в России привел к значительному расширению типов учебно-воспитательных учреждений, и наибольшую популярность стали приобретать частные образовательные учреждения. Обращение к опыту создания частных образовательно-воспитательных заведений России XIX в. представляется актуальным в условиях формирования современной системы образования, его дифференциации.

Основными законодательными актами, положившими начало организации государственной системы образования, стали опубликованные в 1803 г. «Предварительные правила народного просвещения» и изданный вслед за ними «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804).

Согласно этим документам все частные пансионы находились под контролем губернских директоров училищ и могли создаваться только с их предварительного разрешения. Учредители должны были представить план обучения, в котором обязательным являлось изучение русского языка, и отступления от этого плана не допускались.

Таким образом, правительство с первых шагов реформирования образования стремилось поставить частные школы под свой контроль. По Уставу 1804 г. содержатели пансионов могли принимать к себе только учителей, «знающих способы преподавания, употребляемые в гимназиях и уездных училищах». Учителям, желающим работать в пансионе, необходимо было сдать экзамен и получить свидетельство на право преподавания. Обучение могло проходить только по книгам, принятым в общественных училищах Российской империи.

Такой сложный контроль свидетельствовал об отрицательном отношении составителей Устава к частным учебным заведениям. Образовательно дело, по мнению правительства, должно было сосредоточиться на руках

государства, поэтому ужесточались меры к открытию частных пансионов, особенно иностранцами.

В записке «О положениях касательно частных пансионеров», поданной министром народного просвещения 25 мая 1811 г. в правительствующий Сенат, говорилось: «В Отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иноземцами сообщаемое». П. Разумовский резко отрицательно отзывался об учителях иностранцах. По его мнению, они «весьма редко бывают с качествами, для звания сего потребными». Министр рекомендовал ряд мер, ограничивающих иностранцам доступ к воспитанию.

Кроме того, с содержателей пансионеров с 1 мая 1811 г. взыскивалось в пользу Министерства просвещения по 5% с платы, получаемой на содержание пансионеров. Издавались указы об усилении надзора за частными учебными заведениями и о запрещении принимать в них людей несвободного состояния.

Устав 1828 г. закреплял все существующие ограничения к открытию частных учебных заведений. По-прежнему училищное начальство «обязано было иметь тщательный и беспрестанный надзор за ними». Открывались они только с разрешения директоров училищ или университетов. За открытие без дозволения начальства учредитель подвергался денежному взысканию: в столицах 250 руб., в прочих городах – 75 руб., а в селениях – 5 руб. серебром. Устроенные самовольно заведения закрывались. Если оно не закрывалось к назначенному сроку, то с содержателя взыскивался двойной денежный штраф и, сверх того, если он был русским подданным, то отдавался под надзор полиции на время от 1 года до 3 лет, а если иностранец, то высылался за границу. Учебное заведение должно было открыться в течение 6 месяцев после получения разрешения, в противном случае разрешение отменялось. Обучение лиц обоего пола совместно дозволялось лишь с тем условием, чтобы «как девицы, так и мальчики имели не более 11 лет от роду и размещены были в отдельных классных комнатах». Учителя должны были сдавать экзамены, и преподавать в частном учебном заведении могли после 3 лет пребывания в казенных училищах.

Открываемые частные школы, по Уставу 1828 г., могли быть двух типов: только для преподавания или для преподавания и содержания учащихся, то есть пансионеры. Но фактически в начале XIX в. наибольшее распространение получила третья разновидность – «тайная» частная школа, открываемая без ведома начальства.

Выяснить точную статистику таких школ не представляется возможным, но об их распространении можно судить по многим фактам. Так, штатный смотритель Моздокского уездного училища отмечал, что «некоторые чиновные лица занимаются в г. Моздоке свободным обучением вопреки постановлениям правительства». К этому донесению прилагался список таких школ:

Артиллерия внутреннего гарнизона – унтер-офицер Василий Степанов в собственном доме обучает более 20 учеников.

Армянин Артем Дускеев в своем доме обучает 10 учеников.

Армянский поддьякон Яков Асланов более 10 учеников обучает в своем доме.

Соборный дьякон обучает до 15 учеников.

Также некоторые военные писари и канцелярские служащие при разных присутственных местах занимаются обучением. И, наконец, многие торгующие в лавках занимаются обучением.

Штатный смотритель Ставропольского уездного училища сообщал директору Кавказских училищ о заведенных командиром Хоперского казачьего полка Шаковым училищ в Московской и Ставропольской станицах в 1822 г.

В 1823 г. в г. Ставрополе занимался частным обучением уроженец Финляндии студент Козьма Ларионов Нордبلاد. В виду отсутствия свидетельства, выданного российскими учебными заведениями, то суд признал необходимым взыскать с него штраф до 100 руб. за каждого ученика, а самого выслать за границу. В Кизляре частным обучением юношества чтению и письму занимались унтер Белоусов и отставной унтер Боенков. Из Георгиевска штатный смотритель Коростенский доносил о частных школах священника Михаила Парадева и дьякона Д. Зайцева, в которых обучалось до 120 детей.

10 июня 1823 г. священник села Новопокровского доносил директору Кавказских училищ: «Открыл я внезапно частное училище (таившееся уже 3 года) в доме казенного крестьянина Анисима Елисеева. В этом училище бесплатно обучаются грамоте, счету и письму 15 мальчиков и 2 девочки». Школа была закрыта, а «дело о самовольно открытом училище крестьянином А. Елисеевым» передано в суд. Директор Ставропольских училищ доносил гражданскому губернатору: «Дошло до сведения моего, что многие частные лица, вовсе для меня не известные, не только занимаются обучением детей, но даже содержат целые школы. При сем могу указать на некоторые: какая-то госпожа Гаврилова на 2-й улице, какой-то Василий Леонидов за Архиерейским мостом в Солдатской слободке имеет у себя школу на 30 мальчиков, писарь Марховский против Варваринской церкви, писарь Черков за Тифлисскими воротами и другие».

Главными причинами возникновения тайных частных школ были, с одной стороны, недостаток казенных учебных заведений, а с другой – высокая плата за обучение в них.

Самым крупным пансионом г. Ставрополя был пансион титулярной советницы Елизаветы Ивановны Крупье, открытый в декабре 1839 г. Это был частный пансион для девиц, в котором предметы преподавались соответственно уездному училищу. В двухклассном учебном заведении работало

13 учителей и обучалось с 1842 по 1849 гг. в среднем по 25 учащихся в год с платой за обучение с пансионеров по 142 руб. 86 коп., а с полупансионеров по 71 руб. 50 коп. серебром в год.

Пансион Октавии Антоновны Федоровой был открыт в феврале 1848 г. и предназначался для воспитания девиц дворянского происхождения, обер-офицерских и высшего купечества, также для приготовительного обучения детей мужского пола тех же сословий, с приемом последних на полупансион до 10-летнего возраста.

Преподавались: Закон Божий, арифметика, всеобщая и российская история и география, история и география Кавказа, русский язык его словесностью, французский язык и литература, искусство, чистописание, рисование, рукоделие, танцы и платные уроки музыки на фортепиано. Плата за годовое пансионерское содержание и образование составляла 160 руб., а с полупансионеров 110 руб. серебром.

В этом учебном заведении в 1849 г. обучалось в 1-й половине года 24 ребенка, во 2-й половине этого же года 116, а до 1850 г. – 17 детей.

Пятигорская частная школа Людмилы Равич-Барановской существовала только в течение 1844 г. На момент открытия в январе 1844 г. в ней обучалось всего 5 человек. Плата за обучение составляла 85 руб. в год. 30 ноября школа была закрыта.

Пятигорская частная женская школа г. Назаровой и частный пансион Мещеряковой в Кизляре были открыты уже во 2-й половине 50-х гг. XIX в. Училищному начальству продолжали поступать сведения о существовании школ, открытых без дозволения начальства. Так, в г. Пятигорске обучали в частных благородных домах юнкер 6-го линейного батальона Литзинович и рядовой таможенной инвалидной роты Янушевич. Елизавета Крупье писала в своем рапорте в 1842 г., что в «настоящее время заведение клонится к упадку, чему единственной причиной является множество частных учебных заведений, содержимых в области людьми, не имеющими на то никакого позволения от высшего училищного начальства».

По данным на 1847 г., во всех казенных и частных учебных заведениях Ставропольской губернии обучалось всего 889 человек: 851 мальчик и 38 девочек.

Необходимо было расширить сеть учебных заведений и облегчить «низшим сословиям» поступление в них. Дворяне предпочитали обучаться детей в частных школах или иметь домашних учителей, а немногочисленность дворянства затрудняла распространение частных пансионеров. Поэтому открывались школы, которые содержались за общественный счет или за счет благотворительности.

С конца 1830-х гг. в городах получили распространение частные школы, пансионеры и площадки с разрешения училищного начальства. Это пансионеры Анны Гаполобовой, Елизаветы Крупье, Александры Щербо, Октавии Федоровой в г. Ставрополе, школы Василия Иванова,

Людмилы Равич-Барановской, Назаровой в Пятигорске, частный пансион Мещеряковой в Кизляре.

Первой попытку открыть частное женское заведение в г. Ставрополе сделала жена приходского учителя Анна Галолобова в 1833 г. Предполагалось набрать до 20 учениц, взимая оплату с пансионеров по 300 руб., а с полупансионеров 100 руб. в год. В учебный план были включены: Краткий Катехизис и Священная история, история, чтение и письмо, первая часть арифметики и грамматика. Но, вследствие голода и последствовавшего за ним роста цен, она отложила вопрос об открытии учебного заведения. В 1837 г. Галолобова вновь обратилась с прошением. Директор Кавказских училищ Ф. И. Сорокин поддержал ее, мотивируя тем, что в Ставрополе нет ни одного учебного заведения, где дети женского пола могли получить хотя бы первоначальное обучение.

Пансион был открыт 6 марта 1838 г. Курс учения предполагался двухгодичный с годовой платой по 120 руб. ассигнациями в год с каждого учащегося. В мае 1841 г. А. Галолобова закрыла училище по причине малого количества учащихся.

В феврале 1843 г. она вновь открыла частную школу под названием приготовительного училища с преподаванием Закона Божия, русского языка, арифметики, французского языка, чистописания, рукоделия. В 1844 г. в школе преподавались еще история и география, а по желанию могли быть включены музыка и танцы. Планировалось набрать до 18 человек, но в 1843 г. было всего 9, в 1844 г. 4 учащихся, а в 1845 г. всего двое. 3 февраля 1846 г. школа по просьбе содержательницы была окончательно закрыта.

В феврале 1844 г. женою аудитора Александрой Щербо была открыта частная школа для благородного сословия обоего пола от 7 до 12 лет. Школа состояла из двух классов и соответствовала по учебному плану приходскому училищу. 15 августа 1846 г. А. Щербо получила разрешение кавказского наместника по преобразованию частной школы в пансион со взиманием с каждой пансионерки по 500 руб. ассигнациями, кроме платы за уроки музыки. В школе преподавались: Закон Божий, русский язык, арифметика, история, французский язык, рисование, чистописание, музыка, танцы и рукоделие.

А 29 января 1849 г. частная школа А. Щербо была закрыта по причине перемещения мужа содержательницы на службу в другую губернию.

Согласно архивным данным из Дела об открытии учебных заведений, частные школы, пансионы и площадки получили широкое распространение и продолжали открываться в Ставропольской губернии в первой половине XX в. Так, например, 25 сентября 1909 г. в селе Прасковья было открыто училище 2-го разряда домашней учительницей, госпожой Н. Ф. Шидловской, которое являлось продолжением существовавшего подготовительного частного училища М. Г. Сандетской.

Для функционирования этого учебного заведения необходимы были следующие документы: прошение содержательницы, разрешение вице-губернатора, прошение его превосходительству господину попечителю Кавказского учебного округа, резолюция попечителя, разрешение директора народных училищ, разрешение губернатора на право преподавания, а также прошения учителей о праве преподавания.

В структуре училища было 5 классов: 2 приготовительных – один для девочек, другой для мальчиков, один второй – для девочек. В классах для девочек велось преподавание по программам женских учебных заведений, в классах для мальчиков – программа мужских учебных заведений. Состав учащихся: в приготовительном классе 7 девочек и 2 мальчика (с 5 до 7 лет); в первом классе 5 девочек и 9 мальчиков (с 7 до 8 лет); во втором классе – 4 девочки, 10 мальчиков (с 8 до 9 лет); в третьем классе – 5 девочек (с 9 до 10 лет). Всего 42 учащихся. Предполагалось обучать детей (девочек и мальчиков) совместно до 10 лет, а затем обучать одних девочек. Плата за право учения – 100 руб. в год с каждого. В тот же период, в 1907 г. в поселке при станции Торговой было открыто Училище Общества попечения о детях Воронцово-Николаевской Ставропольской губернии Медвеженского уезда, Устав которого определяет цели училища, задачи, права, обязанности учредителей, раскрывал вопрос о средствах и т. д.

Впервые официально зарегистрированным в архивных документах является образовательно-воспитательное учреждение – частная прогимназия. Частная прогимназия была открыта и в селе Александровском Ставропольской губернии в 1913 г.

По классам учащиеся распределялись так: в приготовительном и азбучном классах – 32 ученика, в 1 - м классе – 14, во 2-м – 13, в 3-м – 13, в 4-м – 10. В азбучных классах занятия продолжались до 30 мая. После каждого года обучения сдавались экзамены по алгебре, географии, природоведению, немецкому, латинскому языкам, по истории, Закону Божьему.

В приготовительном классе сдавались русский язык и арифметика и Закон Божий.

Таким образом, государственная система народного образования все еще была доступна только состоятельным людям, но появились реальные шаги охвата воспитательно-образовательным процессом большей части населения.

В результате противоречия между стремлением широких масс к образованию и невозможностью его получения возникло первое «Училище Общества попечения», ставящее своей задачей - оказание помощи в создании учебно-воспитательных заведений. Причинами такого медленного распространения образования было нежелание правительства обучения людей низшего сословия, отсутствие материальной базы. Но открытие частных учебных заведе-

ний сыграло решающую роль в развитии и становлении системы первоначального воспитания и обучения.

Библиографический список

1. **Гребенщикова, Е. Н.** История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. [Текст] / Е. Н. Гребенщикова – М., 1976.
2. **Каптерев, П. Ф.** Общий ход развития русской педагогики и ее основные периоды [Текст] / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1992. – № 3–4.
3. **Отчет** правления Ставропольского-на-Кавказе Общества содействия воспитанию образованию детей за 1911 год.
4. **Отчет** правления Ставропольского-на-Кавказе Общества содействия воспитанию образованию детей за 1914 год.
5. **Отчеты** о состоянии учебных заведений по Кавказской дирекции за 1836 г.

РАЗДЕЛ VIII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 34.07

Л. В. Мальцева

**КУЛЬТУРА, НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО,
ТРАДИЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТРАДИЦИЙ
И ОБЫЧАЕВ КУБАНСКИХ КАЗАКОВ)**

Россия сегодня катастрофически теряет свою культуру, и именно сегодня мы должны использовать свой шанс сохранить, и передать будущим поколениям все наше многовековое культурное и духовное наследие нашего народа. Культуру России невозможно представить без народного искусства, которое скрывает истоки духовной жизни нашего народа, наглядно демонстрирует его эстетическую ценность, художественный вкус и является частью его истории.

В последние годы заметно вырос интерес к многовековому наследию народного и декоративно-прикладного творчества, поэтому на сегодняшний день актуальной задачей является изучение, сохранение и восстановление различных видов народного искусства. Возрождение культуры, традиции, обычаев и национального самобытности возможно только при изучении исторического процесса становления и развития народного искусства. Народные традиции, народное творчество, культура развивались и передавались из поколения в поколение, что, безусловно, свидетельствует об их значимости в современном обществе.

В феномене культура находится место для понимания идеалов прекрасного, идеалов красоты. Поэтому особое место в понимании культуры человечества занимает эстетическая культура. С одной стороны, она представляет собой компонент общей культуры, с другой – эстетическое отношение к действительности. Поэтому эстетическая культура является составной частью как материальной, так и социальной и духовной культуры.

Эстетический опыт Кубанских казаков, накопленный за время своего существования богат и разнообразен, он представляет во всем многообразии материального мира, созданный по законам красоты. Формирование представлений об идеале красоты складывалось веками и нашло своего

отражение, в произведениях изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства.

Народное искусство обладает огромной силой эмоционального воздействия и является хорошей основой для формирования духовного мира человека. Народное искусство образно, красочно, оригинально по своему замыслу. Основанное на глубоких традициях, Оно входит в жизнь и культуру народа, благотворно влияет на формирование человека будущего. Художественные произведения, созданные народными мастерами, всегда отражают любовь к родному краю, к окружающему миру, несут радость, добро, красоту.

Передаваясь из поколения в поколение, народное искусство несет исторический, духовный, эстетический опыт народа, вводит прошлое в современность, отбирая и закрепляя все лучшее в художественной практике.

Изобразительное, декоративно-прикладное и народное искусство неизбежно влияет на развитие школьников, их культуру. Обращаясь к искусству, нужно понять, что это не просто развлечение, оно участвует в их жизни, помогает формированию нравственных качеств. Увлечение должно идти на пользу воспитания, к этому нельзя относиться равнодушно. Именно во взаимоотношениях и общении удовлетворяются очень важные человеческие потребности, чрезвычайно важные для роста всесторонней, эстетически, гармонично и духовно развитой личности будущего гражданина нашего общества.

Обучая школьников основам декоративного искусства, они овладевают различными видами народных художественных промыслов. Это гончарное производство, резьба по дереву, вязание, плетение из лозы, вышивание. Люди устраивали свой быт, изготавливали мебель, посуду, украшали свой дом, свою одежду.

В процессе познания школьники погружаются в национальную культуру, познают историю через традиции.

Кубань, в силу особенности своего исторического развития, является уникальным регионом, где на протяжении двух веков взаимодействовали, взаимопроникали и формировались в одно целое элементы культур южнорусских, восточно-украинских и народов Северного Кавказа.

Культура кубанского казачества начала складываться с конца XVIII столетия на основе двух этнографических групп – южнорусской и украинской. Она обладает своеобразной материальной и духовной культурой. В последние десятилетия активизировалась тенденция к использованию традиционного народного искусства в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений Краснодарского края различного уровня. В общеобразовательных школах края был введен предмет «Кубановедение», где школьники узнают историю, обычаи, традиции, фольклоре кубанских казаков.

Традиционная культура Кубани помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного вос-

питания. Изучение истории родного края способствует обогащению у школьников любви к Отечеству, формирует гражданственные понятия и навыки, помогает уяснить неразрывную связь и единство истории отдельного города, станицы, аула с историей края, жизнью страны в целом.

Культура Кубани со своими традициями, обычаями помогает в творческом самовыражении личности, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания школьников.

На протяжении своей многовековой истории искусство народов Краснодарского края и Северного Кавказа в силу целого ряда объективных факторов носило преимущественно декоративно-прикладной характер. Поэтому особый эффект дают уроки декоративной работы, широкое знакомство с творчеством народных умельцев.

Фольклор является действительным средством воспитания национального характера мышления, нравственности, патриотизма, эстетического самосознания.

Изучение и восстановление фольклорного наследия в учебном процессе дает возможность молодому поколению удовлетворение в реализации интеллектуальных, этнических, национально-патриотических потребностей. Познание фольклора как ценного ядра национальной культуры прививает уважение к людям, признательность предкам, вызывает потребность идентифицировать себя с ними, беречь и приумножать ценности своей культуры. Фольклор обладает огромным потенциалом преемственности и возможностями воздействия на воспитание патриотических чувств.

Культурные традиции кубанских казаков способны активизировать, направлять, влиять на мироощущение личности школьников, воздействовать на убеждения, поведение и деятельность, что требует совершенствования связей «человек – окружающая среда» во всех проявлениях как единой составляющей учебно-воспитательного процесса.

Традиционная культура кубанского казачества богата и разнообразна. Народные праздники и обряды являются одним из наиболее важных и социально значимых компонентов традиционной культуры казаков. Каждому празднику и обряду присущи определенные ритуальные действия, виды и жанры искусства, произведения народного творчества. Выделяются так называемые календарные праздники и обряды, имеющие закреплённость во времени и связанные с особыми, переломными событиями в жизни природы и общества (начало нового года, приход весны, окончание уборки

урожая). Особую группу составляют обряды жизненного цикла, или семейные, связанные с жизнью отдельного человека (рождение, свадьба, похороны). Характерны для казачьих областей и войсковые праздники.

Все эти категории праздников и обрядов бытовали в кубанских станицах. Многие сохранились до наших дней (Новый год, рождество, крещение).

Святки отмечались примерно одинаково и в черноморских, и в линейных станицах. Накануне Рождества, к вечеру, готовили специальную еду: пирожки с фасолью, горохом, картофелем, «узвар» (компот), пшеничную или ячменную кашу с медом (кутья). Поэтому вечер назывался еще Богатой кутьей. После вечера девушки отправлялись по станице колядовать. Колядки – специальные песни – делились на взрослые и детские. В-первых звучала христианская тематика, вторые носили шуточный характер.*

Наиболее важным событием в рождественское утро являлось христовлавие. Мальчишки, юноши, мужчины группами ходили по домам, исполняя специальные гимны, в том числе широко распространенный «Рождество твое, Христи, Боже наш». В некоторых станицах ходили с «ветерпом» или, чаще, «со звездой». При изготовлении звезды использовали пруты, обычайку от сита, свечу.

Кое-где «звездой» называли ветку-тройчатку (с тремя отростками), украшенную цветами. Такая атрибутика связана, очевидно, с дохристианским символом мирового дерева, древа жизни. В следующие дни праздника устраивались катания на санях, а в черноморских станицах ряженые водили «медведя» и «журавля», повсеместно мужское население станиц щедровало на лед на «кулачки» (кулачные бои).** Вечером накануне Нового года девушки и молодые женщины отправлялись по станице щедровать, а в некоторых линейных станицах – и колядовать.***

Один из наиболее красочных восточнославянских праздников весенне-зимнего цикла – Масленица – в условиях Кубани претерпел существенные изменения, утратил свою целостность. Здесь сохранялся обычай приготовления специальных блюд (блинов в линейных станицах и вареников в черноморских), иногда устраивались катания на санях. На Кубани был добавлен дополнительный местный колорит в виде джигитовок, скачек.****

Производственные праздники и обряды в целом носили менее выраженный, а в некоторых случаях и формальный характер. Это объясняется тем, что основным занятием казаков являлась военная служба и широкое распро-

. * Пахомов М. Риздвяни святки в Черномории // КОВ (Кубанские областные ведомости). 1890. 25 декабря.

. ** Иванов И. Г. Рождественские святки на Линии // Кубанские областные ведомости (КОВ). 1900. 25 декабря.

. *** Иванов И. Г. Рождественские святки на Линии // Кубанские областные ведомости (КОВ). 1900. 25 декабря.

. **** Кубанские областные ведомости. 1899. 159; Кубанский край. 1914. 27 февраля; Передельский Е. Указ. соч. С. 42.

странение земледелия на Кубани – явление сравнительно позднее. Вернее всего, сельскохозяйственная обрядность стала возрождаться с зачислением в казаки поздних переселенцев – южнорусских и украинских крестьян.

К особой группе принадлежали войсковые и полковые праздники, связанные с традициями проведения войскового круга, юбилейными датами, памятными сражениями. Сюда же относились проводы и встречи казаков с военной службы. В этих праздниках тесно переплетались официоз (молебны, речи, парады) и элементы народной традиции (вынос войсковых регалий, скачки, напутствия стариков, народные гуляния).

Историческое прошлое и культурное наследие Кубани – это культура, история, традиции, обычаи и самое главное регалии казаков, которыми они по праву гордятся. В роду любого кубанца есть казаки, а значит, для каждого из нас символом казачьей чести были и будут регалии Кубанского казачьего войска и главная святыня наших предков жалованная грамота Екатерины II, дарующая запорожцам земли между Черным и Азовским морем. 20 февраля 1920 г. войсковые регалии с Кубани были вывезены за рубеж казаками эмигрантами. Только через 87 лет 20 апреля 2007 г. в Москву прибыли из США войсковые регалии Кубанских казаков. Их встречал губернатор Краснодарского края Александр Ткачев, атаман Кубанского казачьего войска Владимир Громов и депутат Госдумы Николай Кондратенко. Возвращены в Россию оружие, знамена, грамоты и другие реликвии казачества.

Общественное значение имели также семейные праздники и обряды, служившие своего рода демонстрацией того, как семья выполняет обязанности перед общиной. Наиболее показательны в этом отношении свадебные обряды. Для Кубани характерны два основных типа свадебной обрядности: южнорусский и украинский.

Важной составной частью традиционной духовной культуры народа является фольклор. В его различных видах и жанрах нашли отражение общественное сознание, исторические события, трудовые и семейные отношения. Вместе с тем фольклор и сам составляет сферу традиционного народного быта.

Фольклор славянского населения Кубани, казачества – явление сложное во всех отношениях: историческом, жанровом, этническом. Будучи более гибкой системой, по сравнению с верованиями, праздниками и обрядами, он претерпел в XIX–XX вв. более заметные и существенные изменения. Наиболее развитым и функционально разнообразным на Кубани является

песенный жанр. Среди казачьего населения были популярны исторические, военно-бытовые, строевые песни.

Военно-бытовые песни, чаще протяжного характера, повествовали о походах и разлуке с семьей, о верном спутнике казака – его коне. В качестве строевых песен часто использовались исторические, военно-бытовые, а также шуточные и плясовые песни. Наиболее многочисленными были песни бытовые. Тематика их чрезвычайно разнообразна: это и любовь, и отношения в семье, и социальная несправедливость.

Из прозаических и малых жанров фольклора наиболее распространение на Кубани имели пословицы, поговорки и былички о ведьмах, нечистой силе, загадки, заговоры. Пословицами и поговорками была насыщена бытовая речь («Не разорит еда, а разорит беда», «То не козак, шо поборов, а той, шо вывырнувся», «Служба собачья, зато слава казачья»), использовались они и в торжественных случаях. Так, плакаты с текстами пословиц и поговорок были установлены на церемонии празднования 200-летия Кубанского казачьего войска.*

Танцевальное народное искусство по сравнению с песенно-музыкальным фольклором занимало более скромное место в жизни станичников. Здесь преобладали: хороводы, игровые и плясовые песни. Самостоятельных же танцев имелось не очень много, и набор их почти во всех станицах был один. Чаще всего танцевали «Казачок», «Гопак», «Русскую», «Метелицу», различного вида польки.** Разнообразие фольклора, уровень организации и активности участников служат показателем, как степени сохранности культурных традиций, так и характера социальных отношений.

Формами отдыха на Кубани были посиделки. Для молодежи самой популярной была «улица» – летом, а зимой посиделки (досвитки). На «улице» парни и девушки завязывали знакомство, разучивали и исполняли новые и старые песни, обсуждали свои дела. Песни и танцы сопровождались играми.***

С наступлением холодов устраивались посиделки (вечерницы, досвитки). Они проходили поочередно в домах девушек либо в домах молодой семьи или вдовы, за обусловленную плату или без таковой. На посиделках девушки пряли, вязали, вышивали. Работа сопровождалась песнями. С приходом парней начинались танцы, игры.**** Дети и подростки также группировались в компании по краям. Дети с пяти-семилетнего возраста выполняли посильную работу, свободное время отдавали играм. Детские игры были чрезвычайно разнообразными и служили не только умственному и

. * Кубанские областные ведомости (КОВ). 1896. 4 сентбря.

. ** Государственный архив Краснодарского края (ГААК). Ф. 670, оп. 1, д. 4, л. 30.

. *** Государственный архив Краснодарского края (ГААК). Ф. 670, оп. 1, д. 4, л. 22 – 30; Кубанский край. 1913. 3 августа.

. **** Государственный архив Краснодарского края (ГААК). Ф. 249. оп. 1. д. 2174, л. 1 – 2, 10, 19; ф. 465, оп. 1, д. 4, л. 106. 2.

физическому развитию, но и эстетическому, трудовому воспитанию. Они являлись одной из форм усвоения этнических ценностей, способствовали разучиванию социальных ролей, которые им предстояло «сыграть» во взрослой жизни.

Настает время, и человек строит дом, свое жилище. Первый столб, первый кирпич вкапывают, закладывают в святом углу. С него начинается строительство дома, и вплоть до его завершения святой угол должен быть все время выше остальных. Накладку потолка хозяйка также начинает со святого угла. В этой части жилища внизу под глину закладывают небольшой деревянный крест, а на пороге – шерсть домашних животных, деньги – «чтобы все в хозяйстве, в доме водилось». Крест указывает на то, что именно здесь, в этой точке жилища, соприкасаются миры человеческий и верхний (Божий), что это самая сакральная часть дома, пространства, а, следовательно, это и есть основа, опора, источник благодати.

Новый дом не только строят, но и обживают со святого угла. За несколько дней до «входина» (новоселья) дом обычно освящали и вносили иконы, устраивая святой угол. Покидая старое жилище, хозяева обязательно оставляли в святом углу икону и стол (престол). «Дом оголять нельзя», – говорили старые люди, – иначе в нем заведется нечисть». Оголенное, пустое – признак необжитого, нечеловеческого. Проходят недели, месяцы, годы, течет жизнь, а в святом углу должна мерцать лампада, белоснежные полотенца, занавески, расшитые красными, голубыми, зелеными узорами, тот же строгий и отрешенный взгляд Вседержателя, святых и спокойное, ровное сияние.

Представитель мифологической группы – это домовый. Домового на Кубани называют, как правило, «хозяин», что характеризует его отношение к живущей в доме семье и хозяйству: он старший в доме, охранитель, невидимый «хозяин».* Характерным местом обитания данного мифологического персонажа является чердак / горище, а именно печна труба, называемая свинья / буравок. На всей территории Кубани визуальный образ домового варьируется, то есть представляется в нескольких зооморфных и антропоморфных ипостасях. Причем считается, что домовый не видим человеческому глазу и появляется перед человеком лишь в определенных ситуациях. Считается, что домовый обитает в каждом доме и является покровителем семьи, заботится о доме, скоте и обо всем хозяйстве. По словам дореволюционного автора Ф. В. Арканникова, если домовый любит своего хозяина, то заботится о его доме, скоте, хозяйстве и у такого хозяина ничего не пропадает. Если же домовый кого-либо не полюбит, то такого хозяина «разорит в конец». Поэтому богатый хозяин, ужиная, всегда оставляет на своем столе что-либо для домового. Но вместе с этим фиксируется двойственное отношение к присутствию домового.** В одном случае это расценивается,

* Власова М. Новая абевага русских суеверий. С-Пб., 1995.

** Арканников Ф.В. Николаевская станица: (Статистико-этнографическое описание).

как норма, и является положительным фактором: «Без домавого хозяйства не будет».* Считалось, что при входе в новый дом необходимо было позвать с собой домового: «Дорогой хозяин, я ухажу на новое место, пойдем и ты с нами».** Одной из функций домового является забота и уход за домашней живностью. Домовой является одним из центральных персонажей в традиционных демонологических представлениях кубанских казаков. Двойственное отношение к нему со стороны носителей традиционной культуры.

Народное искусство – продукт многовекового опыта большого количества мастеров разных поколений и в нем наглядно воплощены основные принципы данного вида художественного творчества: стилизация, трансформация, плоскостность, декоративность, орнаментальность целого и его частей, отказ от всего случайного, малозначительного, акцентирование наиболее выразительного. Именно на здоровых и крепких традициях прошлого можно построить и сформировать достойное современное общество. Возвращение утраченного и восстановление разрушенного – признаки возрождения России, но чем короче история города, станицы, аула, тем важнее для нас те якорьки, которые связывают поколения и эпохи, создавая историю. Традиционная культура Кубани помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания и возрождения.

Библиографический список

1. **Арканников, Ф. В.** Николаевская станица: (Статистико-этнографическое описание). Кубанский сборник. Т I. – Екатеринодар, 1897.
2. **Власова, М.** Новая абевега русских суеверий. [Текст] / М. Власова – С-Пб., 1995.
3. **Государственный** архив Краснодарского края (ГААК). Ф. 670, оп. 1, д. 4, л. 30.
4. **Государственный** архив Краснодарского края (ГААК). Ф. 670, оп. 1, д. 4, л. 22–30; Кубанский край. 1913. 3 августа.
5. **Государственный** архив Краснодарского края (ГААК). Ф. 249. оп. 1. д. 2174, л. 1–2, 10, 19; ф. 465, оп. 1, д. 4, л. 106. 2.
6. **Иванов, И. Г.** Рождественские святки на Линии // Кубанские областные ведомости (КОВ). – 1900. – 25 декабря.
7. **Иванов, И. Г.** Рождественские святки на Линии // Кубанские областные ведомости (КОВ). – 1900. – 25 декабря.
8. **История Кубани** / Под. ред. Куб. ГУ Щетнева В. Е. Краснодар.: – Кубанское книжное издательство, 2004. – 304 с.

Кубанский сборник. Т I. Екатеринодар, 1897.

. * КФЭЭ – 1997. Краснодарский край, Курганинский район, ст. Темиргоевская. Инф-р.: Чебанова А.Я. 1910 г.р. и М.А. 1915 г.р. Исс-ль: Воронин В.В. А / К № 1251.

. ** КФЭЭ – 1998. Карачаево-Черкесская Республика, Урупский район, ст. Преградная. Инф-р: Толкачева П. И. 1915 г.р. Исс-ль Жиганова С.А. А / К № 1444.

9. **Кубанские** областные ведомости. 1899. 159; Кубанский край. 1914. 27 февраля; Передельский Е. Указ. соч. С. 42.
10. **Кубанские** областные ведомости (КОВ). 1896. 4 сентября.
11. **КФЭЭ** – 1997. Краснодарский край, Курганинский район, ст. Темиргоевская. Инф-р.: Чебанова А. Я. 1910 г.р. и М.А. 1915 г.р. Исс-ль: Воронин В. В. А / К № 1251.
12. **КФЭЭ** – 1998. Карачаево-Черкесская Республика, Урупский район, ст. Преградная. Инф-р: Толкачева П. И. 1915 г.р. Исс-ль Жиганова С. А. А / К № 1444.
13. **Манукало, А. Н.** История Кубани. – Краснодар, 2004. – 210 с.
14. **Пахомов, М.** Риздвяни святки в Черномории // КОВ (Кубанские областные ведомости). – 1890. – 25 декабря.
15. **Ратушняк, В. Н.** По страницам истории Кубани. – Краснодар.: Советская Кубань, – 1993. – 207 с.

РАЗДЕЛ IX
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376

В. С. Киселёва

**ОСОБЕННОСТИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ
ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ**

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифровку и понимание письменного сообщения. Как известно, одним из базовых компонентов чтения является произвольная память. Большинство зарубежных авторов одной из основных причин дислексии считают нарушение хранения и воспроизведения зрительной информации [8; 9].

В процессе запоминания, считают В. В. Захарова, Н. Н. Яхно [2], участвуют иконическая, кратковременная и долговременная память.

В данной работе нас, прежде всего, интересовала роль кратковременной зрительной памяти в процессе успешного овладения чтением. На наличие нарушений зрительной памяти у детей с дисграфией и дислексией указывают В. Богиотопулу [1], О. Б. Иншакова [4], О. В. Левашов [5], М. Н. Русецкая [7] и др..

Известно, что кратковременная зрительная память в процессе чтения, позволяет оперативно «выхватывать» из читаемого текста его фрагменты и сравнивать их с эталонами (буквами, словами), которые хранятся в долговременной памяти [3].

Это дает основание предполагать, что одним из механизмов дислексии у детей с сохранный устной речью являются трудности узнавания и удерживания в кратковременной памяти фрагментов текста в процессе чтения. Убедительные сведения, подтвержденные экспериментально, о том, какую роль играет кратковременная зрительная память в процессе овладения навыком чтения, практически полностью отсутствуют.

Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи между нарушением чтения и состоянием кратковременной зрительной памяти учащихся вторых классов общеобразовательной школы.

Экспериментальное изучение охватило 103 школьника общеобразовательной школы в возрасте 7–8 лет, и состояло из двух этапов.

На первом этапе было проведено безвыборочное исследование навыка чтения у 103 второклассников. Целью этого этапа было выделение хорошо

читающих учащихся (контрольная группа – 24 человека) и плохо читающих детей (экспериментальная группа – 31 человека).

На втором этапе исследования осуществлялось изучение и сопоставление особенностей кратковременной памяти у учащихся контрольной и экспериментальной групп.

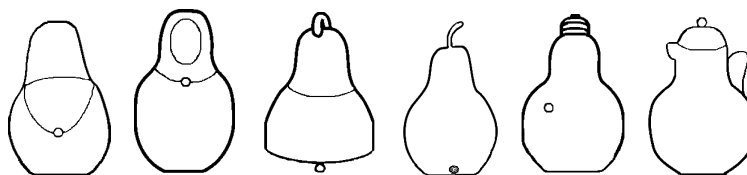
Методика

Техника чтения проверялась по стандартизированной методике, разработанной на кафедре логопедии О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной [6]. С помощью этой методики изучалась техническая сторона чтения и смысловая сторона. Основное внимание уделялось изучению темпа чтения, правильности чтения и способу чтения.

Для изучения способности запоминать обычные слова и квазислова, предъявляемые зрительно, специально была разработана экспериментальная компьютерная программа, с помощью которой методом тахистоскопического предъявления зрительных стимулов в условиях дефицита времени оценивались следующие показатели: скорость, объем и точность воспроизведения кратко временно предъявленной для запоминания зрительной информации.

Процедура эксперимента изучения зрительной памяти состояла из пяти заданий на запоминание зрительно предъявляемого стимула (цели) и его узнавания среди других «не целевых» стимулов.

В первом задании исследовалась способность запоминать и узнавать контурные изображения. Все предметные изображения были похожи по форме, но отличались различными деталями:



Во втором задании исследовалась способность запоминать и узнавать трехбуквенные значимые слова. Все слова были визуально похожи, но имели конкретное значение:

ТОТ ТОК РОТ
КТО КОК КОТ

В третьем задании изучалась способность запоминать и узнавать заданные пятибуквенные целевые слова. Экспериментальный материал был подобран особым образом. Все 6 слов отличались друг от друга лишь одной буквой, и изменением последовательности остальных букв внутри слов. Эти условия делали их визуально похожими и трудно различаемыми. Однако слова имели конкретное значение и были хорошо знакомы детям :

ПУШКА ШКУРА ШУТКА
ШУБКА ШТУКА ЧУШКА

В четвертом задании исследовалась способность запоминать и узнавать квазислова, состоящие из трех букв «М Е С» в различной комбинации:

СМЕ МСЕ МЕС
ЕСМ ЕМС СЕМ

В пятом задании исследовалась способность запоминать и узнавать пятибуквенные квазислова. Квазислова были представлены в виде пяти букв «М Т О П У» в различной комбинации. По нашему мнению, данные условия должны были значительно усложнить зрительную задачу:

МУТОП МПОТУ МОТУП
МОТПУ МТОПУ ТМОПУ

При выполнении каждого задания в центре экрана загоралась фиксационная точка, затем на месте этой точки трижды на одну секунду предъявлялся стимул-слово, например, «шутка». Испытуемому давалась инструкция: «Внимательно смотри на точку в центре экрана, как только она исчезнет, появится слово, которое тебе нужно запомнить». После запоминания испытуемому давалась следующая инструкция: «А теперь будут последовательно появляться различные слова, как только увидишь, то слово которое нужно было запомнить, нажми на клавишу».

В каждом из заданий было по 70 предъявлений. Из них каждому ребенку было предъявлено 50 нецелевых и 20 раз целевой стимул. Время предъявления было равно 100 мс, межстимульный интервал составлял 1500 мс.

Компьютерная программа автоматически фиксировала в индивидуальном протоколе каждого ребенка время, затраченное на опознание стимулов, количество правильно воспроизведенных стимулов, количество пропущенных стимулов и количество ошибочных выборов.

Анализ результатов

Анализ технической стороны чтения обнаружил, что дети экспериментальной группы демонстрировали достоверно более низкие результаты, чем дети контрольной группы по темпу чтения (t -критерий: $p < 0,001$), количеству ошибок чтения (t -критерий: $p < 0,001$).

Помимо этого, сравнительный анализ правильности чтения учащихся контрольной и экспериментальной групп показал, что между ними имеются не только количественные, но и качественные отличия, которые проявлялись в наличии особых видов ошибок чтения у плохо читающих уча-

щихся. Учащиеся экспериментальной группы достоверно чаще, чем ученики контрольной группы нарушали правила орфоэпического чтения ($p < 0,001$), неправильно прочитывали окончания независимого слова ($p < 0,001$), допускали замены слов на основе оптического сходства ($p = 0,006$), смешивали гласные ($p = 0,01$) и согласные ($p = 0,024$), близкие по акустико-артикуляционному сходству, часто допускали пропуски гласных первого ряда ($p = 0,014$) и смешения оптически сходных букв ($p = 0,001$). Достоверность различий определялась при помощи t-критерия. По остальным видам ошибок значимых различий между двумя группами обнаружено не было.

При изучении **зрительного узнавания** анализировался показатель соотношения правильных и ошибочных выборов. Этот показатель зрительного узнавания для каждого ребенка высчитывался по формуле: $G = (20 - N_R) * 5 + N_{mis} * 2$, где G – показатель выполнения, N_R – количество правильных выборов, N_{mis} – количество ошибочных реакций. Чем **выше оказывался показатель, тем хуже было качество выполнения** зрительного узнавания (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов исследования кратковременного узнавания учащихся контрольной и экспериментальной групп

Тип стимула	КГ n=24	ЭГ n=31	Значимость различий между учащимися КГ и ЭГ (критерий Манна-Уитни)
Контурные изображения	11,3	19,12	$p = 0,081$
Трехбуквенные слова	6,1	24,2	$p < 0,001$
Трехбуквенные квазислова	13,8	40,4	$p < 0,001$
Пятибуквенные слова	19,6	51,4	$p < 0,001$
Пятибуквенные квазислова	26,7	66	$p < 0,001$

Как следует из (табл. 1), качество выполнения у плохо читающих второклассников при узнавании буквенных стимулов было достоверно хуже, чем у детей контрольной группы.

Анализ узнавания контурных изображений показал, что значимых различий в двух группах обнаружено не было. Этот результат подтверждает данные, полученные зарубежными исследователями Ellis [8], в которых было выявлено, что дети с дислексией могут выполнять визуальные задания, связанные с изображениями на том же уровне, что и хорошо читающие.

В контрольной и экспериментальной группе были выявлены достоверные отличия при выполнении заданий, связанных с узнаванием слов. Необходимо

было проанализировать, существуют ли отличия в узнавании слов, отличающихся количеством букв, и слов, различающихся наличием или отсутствием смысла, в контрольной и экспериментальной группах. Для этого сопоставлялись результаты выполнения этих заданий внутри каждой группы. В (табл. 2) приведены данные экспериментальной группы.

Таблица 2

**Показатели зрительного узнавания различных пар заданий
в экспериментальной группе**

Виды заданий	Показатель зрительного узнавания в ЭГ n=31	Значимость различий зрительного узнавания между парами заданий в ЭГ (t- критерий)
Трехбуквенные слова	24,2	p<0,001
Пятибуквенные слова	51,4	
Трехбуквенные квазислова	40,4	p<0,001
Пятибуквенные квазислова	66	
Трехбуквенные слова	24,2	p<0,001
Трехбуквенные квазислова	40,4	
Пятибуквенные слова	51,4	p=0,008
Пятибуквенные квазислова	66	

Сравнивая выполнение заданий на различение слов, отличающихся количеством букв, было выявлено, что между узнаванием трех и пятибуквенных слов с конкретным значением были значимые различия (p<0,001). Такие же отличия наблюдались между узнаванием трех и пятибуквенных квазислов (p<0,001). Результат показывает, что увеличение количества знаков значительно усложняет задачу зрительного узнавания в экспериментальной группе.

Затем в этой же группе детей были сопоставлены результаты узнавания слов с одинаковым количеством букв, но отличающихся наличием и/или отсутствием смыслового значения. Как видно из (табл. 2), у детей экспериментальной группы имелись значимые различия между узнаванием трехбуквенных слов со значением и трехбуквенных квазислов (p<0,001). Подобные различия обнаружались между узнаванием пятибуквенных слов со значением и пятибуквенных квазислов (p=0,008). Эти данные свидетельствуют о том, что для детей экспериментальной группы труднее было опознавать слова, лишённые смысла, так как в этих условиях детям необходимо было опираться на целостный графический образ слова, а не на его значение. Кроме того, поскольку квазислова отличались друг от друга различной последовательностью букв внутри самого слова, ребенку необхо-

димо было удерживать эту последовательность симультанно в кратковременной памяти. Учащиеся экспериментальной группы чаще, чем дети контрольной, пропускали «целевой» стимул или реагировали на визуально похожий стимул.

Чтобы сравнить полученные результаты плохо читающих детей с хорошо читающими учащимися, отдельно сравнивались результаты узнавания трех и пятибуквенных слов со значением с трех и пятибуквенными квазисловами у детей контрольной группы.

Результаты зрительного узнавания контрольной группы представлены в (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели зрительного узнавания различных пар заданий
в контрольной группе**

Виды заданий	Показатель зрительного узнавания в КГ n=24	Значимость различий зрительного узнавания между парами заданий в КГ (t- критерий)
Трехбуквенные слова	6,1	p<0,001
Пятибуквенные слова	19,6	
Трехбуквенные квазислова	13,8	p=0,03
Пятибуквенные квазислова	26,7	
Трехбуквенные слова	6,1	p<0,001
Трехбуквенные квазислова	13,8	
Пятибуквенные слова	19,6	p=0,3
Пятибуквенные квазислова	26,7	

Сравнивая выполнение заданий на узнавание слов, отличающихся количеством букв, было выявлено, что при узнавании учащимися контрольной группы трех и пятибуквенных слов с конкретным смыслом, значимость различий усиливалась ($p<0,001$). Однако сравнение узнавания трех и пятибуквенных квазислов обнаруживало значительное ослабление этой значимости ($p=0,03$). Это свидетельствует о том, что увеличение количества символов в меньшей степени затрудняло зрительную задачу для детей контрольной группы.

В этой же группе детей были сопоставлены результаты узнавания слов с одинаковым количеством букв, но отличающихся наличием и/или отсутствием смыслового значения. Как видно из таблицы 3, при узнавании трех-

буквенных слов со значением и трехбуквенных квазислов обнаруживались значимые различия ($p < 0,001$). Однако между пятибуквенными словами со значением и пятибуквенными квазисловами эти различия были незначимы ($p = 0,3$). Хорошо читающие дети при опознании буквенных стимулов в меньшей степени опирались на значение слова. Кроме того, они лучше справлялись с задачей симультанного удерживания в кратковременной зрительной памяти последовательности букв внутри квазислов.

Далее сопоставлялись полученные результаты двух групп. В (табл. 4) представлены результаты анализа зрительного узнавания трех и пятибуквенных слов со значением и трех и пятибуквенных квазислов хорошо и плохо читающих детей.

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей зрительного узнавания различных заданий учащихся контрольной и экспериментальной групп

Виды заданий	Значимость различий зрительного узнавания между парами заданий в КГ (t-критерий) n=24	Значимость различий зрительного узнавания между парами заданий в ЭГ (t-критерий) n=31
Трехбуквенные слова Пятибуквенные слова	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Трехбуквенные квазислова Пятибуквенные квазислова	$p = 0,03$	$p < 0,001$
Трехбуквенные слова Трехбуквенные квазислова	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Пятибуквенные слова Пятибуквенные квазислова	$p = 0,3$	$p = 0,008$

Сопоставляя полученные результаты узнавания слов, отличающихся количеством букв в контрольной и экспериментальной группах, было обнаружено, что увеличение количества букв в слове значительно усложняло зрительную задачу в обеих группах. Однако в контрольной группе эти условия в меньшей степени влияли на качество выполнения задания. Результаты узнавания пятибуквенных и трехбуквенных квазислов в контрольной группе выявили ослабление значимости различий в данном задании ($p = 0,03$), в то время как в экспериментальной группе эта значимость усиливалась ($p < 0,001$).

Сравнение результатов узнавания слов с одинаковым количеством букв, но отличающихся наличием и/или отсутствием смыслового значения, в контрольной и экспериментальной группах выявило, что плохо читающие учащиеся в большей степени испытывали трудности при опознании слов, лишенных смысла ($p < 0,001$). Дети контрольной группы могли лучше справиться с этой задачей. Сопоставление результатов узнавания пятибуквенных квазислов и пятибуквенных слов со значением не обнаруживало значимых различий в контрольной группе ($p = 0,3$), в то время как в экспериментальной группе эти различия были значимы ($p = 0,008$).

Данное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Чтение плохо читающих детей характеризовалось не только медленным темпом чтения, но и большим количеством специфических видов ошибок: несоблюдение правил орфоэпического чтения, неправильное прочтение окончаний слова, замены слов на основе оптического сходства, пропуски гласных, смешения оптически сходных букв, смешения гласных и согласных, близких по акустико-артикуляционному сходству.

2. Трудности кратковременного зрительного узнавания у учащихся экспериментальной группы проявлялись только при опознании графического образа слова, а узнавание предметных изображений не вызвало трудностей.

3. Плохо читающие дети при узнавании слова в большей степени опирались на его смысловое значение, а не на графический образ. Для хорошо читающих детей значение слова не являлось основной опорой при его узнавании.

4. Трудности зрительного узнавания у плохо читающих детей проявлялись в неспособности одновременно схватывать большое количество символов в определенной последовательности и удерживать эту последовательность в кратковременной памяти. Такие трудности зрительного узнавания могут быть связаны с ограничением зрительного восприятия, которое, в свою очередь может приводить к стойким специфическим ошибкам чтения.

Библиографический список

1. **Богиотопулу, В.** Психолого-педагогический анализ слухоречевой и зрительной памяти у детей с дисграфией: Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / В. Богиотопулу – М., 2002. – 129 с.
2. **Захаров, В. В., Яхно, Н. Н.** Нарушения Памяти: Справ. рук. для врачей. [Текст] / В. В. Захаров, Н. Н. Яхно – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2003, с. 160.
3. **Зинченко, В. П., Величковский, Б. М., Вучетич, Г. Г.** Функциональная структура зрительной памяти. [Текст] / В. П. Зинченко, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич – М.: Изд-во Моск ун-та, 1980, с. 272.
4. **Иншакова, О. Б.** Нарушения письма и чтения учащихся правой и левой руки: Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / О. Б. Иншакова – М., 1995. – 169 с.
5. **Левашов, О. В.** Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы [Текст] / О. В. Левашов // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги

и перспективы: Материалы I международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2004, с. 146–156.

6. **Нейропсихологическая** диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ под общей ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, 2008. – 128 с.

7. **Русецкая, М. Н.** Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / М. Н. Русецкая – М., 2003.– 166 с.

8. **Ellis, N.** Visual and name coding in dyslexic children. / N.Ellis, T.R.Miles / Practical aspects of memory London: Academic Press. – 1978. – 256 p.

9. **Jorm, A. F.** The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: a theoretical framework and review. Cognition. 1979, 7, p. 19–33.

УДК 376

С. А. Овсянникова

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗВИТИЕМ ДИСГРАФИИ

Эволюция представлений о формировании речи ребенка дошкольного возраста нашла отражение в многочисленных логопедических, лингвистических и психолингвистических исследованиях. Главный этап развития речи ребенка заканчивается к 6–7 годам и имеет ряд четко очерченных, закономерно сменяющих друг друга периодов развития (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Т. Н. Ушакова, Д. Б. Эльконин и др.), благополучное завершение которых, открывает перед дошкольником неограниченные возможности дальнейшего развития [9]. Благодаря данной позиции в логопедии сформировались представления о том, что отклонения в развитии устной речи ребенка влекут за собой вторичные трудности в овладении навыком письма, в частности ведут к возникновению дисграфии (Г. А. Каше, И. К. Колповская, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова и др.) [3, 4].

Вместе с этим все чаще высказываются предположения о том, что существующая взаимосвязь между развитием устной речи и проявлениями нарушений письма не столь однозначна, что находит подтверждение в практических наблюдениях специалистов, свидетельствующих, что коррекционные методики, направленные на преодоление у детей с дисграфией исключительно вербальных нарушений, не всегда оказываются успешными [1;2;5].

Наряду с достаточным количеством исследовательского материала о дошкольном этапе развития речи, сведений о процессе речевого развития детей под влиянием обучения в начальной школе оказалось недостаточно,

неизвестно, как развивается речь современных младших школьников с нормальным и нарушенным речевым онтогенезом, и как специфика развития отдельных компонентов речевой системы влияет на появление и динамику дисграфии.

Цель исследования заключалась в непрерывном (трёхлетнем) изучении процесса развития устной речи у учащихся начальных классов общеобразовательной школы с дисграфией с применением стандартизированных методик обследования.

Исследовательская работа проводилась с 2004 по 2007 гг. на логопедическом пункте центра образования № 556 Южного административного округа г. Москвы. В непрерывном экспериментальном изучении принимали участие 205 младших школьников.

Исследование осуществлялось в три этапа.

На *первом* этапе в рамках констатирующей части экспериментального исследования у всех 205 учащихся трижды: в начале и конце первого класса, в начале второго класса, с применением стандартизированной методики была обследована устная речь. К этому исследованию в конце первого и в начале второго класса добавилось изучение различных видов письма. Полученные данные позволили охарактеризовать не только закономерности развития различных компонентов речевой системы и процесса письма в популяции современных школьников, но и стали основанием для выделения двух групп учащихся: экспериментальной, состоящей из школьников с дисграфией, и контрольной, состоящей из детей без нарушений письма.

Второй этап исследования заключался в проведении со школьниками экспериментальной группы двухлетнего обучающего эксперимента, осуществляемого на базе логопедического пункта общеобразовательной школы, и направленного на преодоление выявленных у учащихся речевых нарушений и специфических нарушений письма. В этот период было продолжено наблюдение за процессами формирования устной речи и письма школьников.

На *третьем* этапе осуществлялась итоговая проверка сформированности устной речи в экспериментальной группе школьников, после коррекционного обучения, обнаруживших различную динамику дисграфии (волнообразную, стационарную, прогрессивную) [7], что позволило ретроспективно охарактеризовать особенности формирования отдельно взятых компонентов речевой системы у детей каждой выделенной подгруппы.

Для проведения исследования нами специально были выбраны стандартизированные методики.

Изучение устной речи проводилось с помощью методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, позволяющей определить степень сформированности разных сторон речи и на основании нескольких контрольных срезов получить индивидуальный речевой профиль каждого ребёнка, участвующего в эксперименте [8]. **Изучение навыка письма** осуществлялось с

использованием методики О. Б. Иншаковой, направленной на выявление специфических ошибок письма при выполнении детьми диктанта, списываний с печатного и рукописного текстов [6]. К дисграфическим ошибкам относились устойчивые замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; оптические; моторные; зрительно-моторные; зрительно-пространственные ошибки; ошибки звукового анализа и синтеза, нарушающие овладение фонетическим принципом письма и носящие устойчивый повторяющийся характер.

Результаты исследования

На первом этапе исследования устной речи (первый и начало второго класса) в популяции школьников было выявлено, что в данный период устная речь продолжала развиваться (Post hoc критерий Bonferroni: $p < 0,001$), процесс её формирования с возрастом происходил неравномерно и последовательно.

На основании полученных популяционных данных о состоянии письма этих же детей с помощью метода стандартизации были выделены две группы детей:

1. Экспериментальная группа (34% школьников), которую составили ученики так называемой «группы риска», допускающие в конце первого – начале второго классов в одной письменной работе 2–3 специфические ошибки (это количество ошибок превышало средние популяционные показатели на 1 стандартное отклонение – $M_i \geq m + \sigma$) и учащиеся с дисграфией, имеющие в одной письменной работе 3,7 и более специфических ошибки (это количество ошибок превышало средние популяционные показатели на 1,3 стандартных отклонения – $M_i \geq m + 1,3\sigma$).

2. Контрольная группа, в которую вошли остальные 66% обследованных учащихся с нормальным формированием навыка письма, допускающие в одной письменной работе менее 2 ошибок ($M_i < m + \sigma$).

После выделения двух групп, в них был проведен сопоставительный анализ уровня сформированности устной речи. Речевое развитие речи у учащихся двух групп в целом повторяло общую популяционную тенденцию: в первом и втором классе продолжали формироваться все изученные компоненты. Звукопроизношение, звуковая наполняемость слова, возможность передачи слоговой структуры слова, артикуляционная моторика у детей были развиты достаточно высоко в начале первого класса, и в процессе обучения изменялись уже незначительно. Остальные компоненты: навыки словообразования, грамматический строй, связная, импрессивная речь, номинативная функция в начале обучения были сформированы в меньшей степени, и развивались более интенсивно, но они не имели отношения к овладению фонетическим принципом письма.

Полученные нами результаты сопоставления формирования устной речи, навыков анализа и синтеза у школьников двух групп согласуются с мнением

Л. С. Выготского, что дети с различными нарушениями в своём развитии повторяют закономерности формирования высших психических функций детей без нарушений, но отстают от них по степени развития. У учащихся экспериментальной группы достоверно хуже, чем в норме были сформированы следующие изученные компоненты: артикуляционная моторика (критерий Mann-Whitney: $p=0,043$; $p=0,0012$; $p=0,049$); возможность передачи звукозаполнения и слоговой структуры сложных слов ($p<0,001$); навыки серийной организации при произнесении цепочек слогов ($p=0,003$; $p=0,001$; $p=0,04$); фонематическое восприятие ($p=0,021$, $p<0,001$).

Владея данными динамического наблюдения, мы смогли охарактеризовать формирование речи у каждого ребёнка в двух группах. Это позволило выделить детей с различными отклонениями в речевом развитии. В результате оказалось, что речевые нарушения имели не только 88% учащихся экспериментальной группы, но и 22,8% детей контрольной группы ($p<0,001$). Виды выявленных нарушений устной речи у детей с дисграфией и нормальным письмом отображены в (табл. 1).

Таблица 1

Речевые нарушения учащихся ЭГ и КГ в начале второго класса (в %).

Речевое заключение	Д е т и ЭГ (n=74)	Д е т и КГ (n=131)	Значимость различий между ЭГ и КГ
Общее недоразвитие речи IV уровня	8	-	-
Лексико-грамматическое недоразвитие речи	4	5,8	$p=0,7$
Фонетико-фонематическое недоразвитие	17	2	$p<0,001$
Фонематическое недоразвитие речи	42	6	$p<0,001$
Нарушение произношения фонем	17	9	$p=0,096$

Из данных, представленных в таблице, следует, что среди учеников с дисграфией, находящихся в экспериментальной группе, достоверно чаще, чем среди учащихся с нормальным формированием письма встречались дети с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием. Учащиеся с выраженным речевым нарушением – общим недоразвитием речи IV уровня выявлялись только среди детей с дисграфией.

Среди школьников экспериментальной группы, у которых были нарушения письма, обнаружили учащихся с нормальным речевым развитием (12%). В то же время было выявлено, что у некоторых детей контрольной группы с нормальным письмом, напротив, были квалифицированы речевые нарушения (лексико-грамматическое, фонетико-фонематическое и фонематическое недоразвитие речи), что не совпадает с традиционными представле-

ниями о возникновении специфических нарушений письма. Данные результаты демонстрируют отсутствие привычных прямых взаимосвязей между нарушениями устной речи и нарушениями письма.

Во втором – третьем классе был проведён формирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялась логопедическая коррекционная работа, направленная на преодоление выявленных у детей экспериментальной группы нарушений устной речи и письма. В конце третьего года обучения, проводился ретроспективный сравнительный анализ сформированности речи и письма у школьников экспериментальной и контрольной групп до и после коррекционного обучения, который выявил неоднородность экспериментальной группы по динамике дисграфии [7], что наглядно демонстрирует (рис. 1).

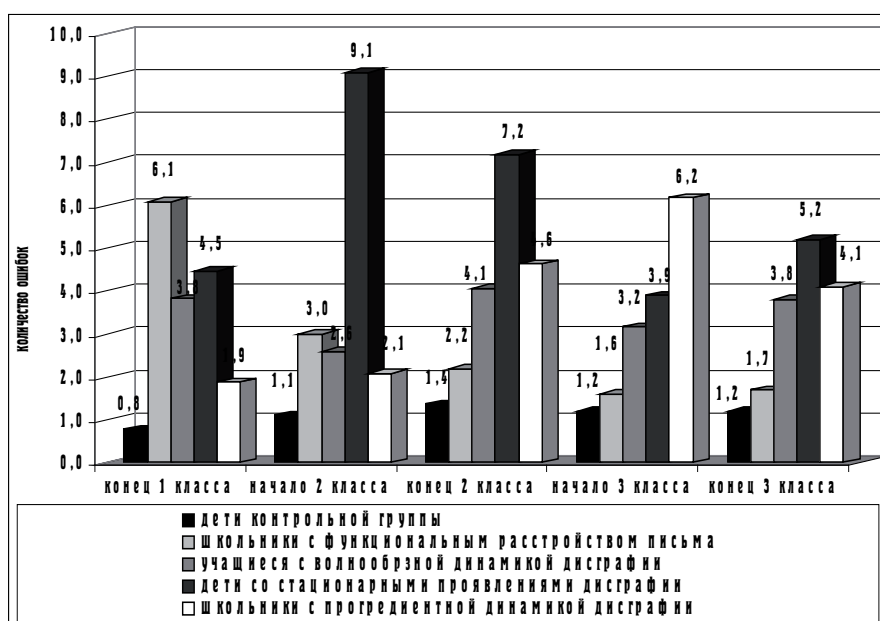


Рис. 1. Динамика дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

На рисунке можно увидеть, что 15 учащихся экспериментальной группы уже во втором классе резко уменьшила количество ошибок в письменных работах ($p < 0,001$). Это свидетельствовало о том, что выявленные у них в конце первого класса расстройства письма носили функциональный характер, и не являлись дисграфией, так как к дисграфии по определению различных авторов относятся только стойкие проявления нарушений письма [2; 3; 4].

Остальные школьники с дисграфией разделились на три подгруппы:

1) Дети с **волнообразной динамикой дисграфии**, характеризующейся периодическими колебаниями количества ошибок то в сторону незначи-

тельного улучшения, то в сторону ухудшения (41% детей экспериментальной группы);

2) Учащиеся со **стационарными проявлениями дисграфии**, у которых выраженность нарушения письма на протяжении всего периода изучения оставалась существенной (20% школьников экспериментальной группы);

3) Школьники с **прогредиентной динамикой дисграфии**, характеризующейся увеличением количества дисграфических ошибок (24% учащихся экспериментальной группы).

После выделения детей с различной динамикой дисграфии необходимо было ответить на вопрос, как развивались компоненты устной речи, определяющие овладение фонетическим принципом письма школьников (звукопроизношение, возможность передачи звуконаполняемости и слоговой структуры сложных слов, артикуляционная моторика; серийная организация при произнесении цепочек слогов; фонематическое восприятие) в период проведения коррекционного обучения.

Дети с **волнообразной динамикой** дисграфии по степени сформированности определённых сторон устной речи, навыков анализа и синтеза звучащей речи как до, так и после коррекционного обучения являлись самой слабой группой и максимально отличались от учащихся контрольной группы. У них как в начале второго, так и в конце третьего класса хуже, чем у детей контрольной группы были развиты серийная организация речевых движений при произнесении цепочек слогов ($p < 0,001$), фонематическое восприятие ($p = 0,001$).

Учащиеся со **стационарными проявлениями дисграфии** в начале второго класса отличались от детей контрольной группы по уровню сформированности серийной организации при произнесении цепочек слогов с оппозиционными фонемами ($p = 0,048$). После проведения коррекционного обучения дети со стационарной динамикой дисграфии по всем изученным речевым показателям сравнивались с детьми контрольной группы.

Младшие школьники с **прогредиентной динамикой дисграфии** во все периоды изучения характеризовались высоким уровнем развития всех компонентов речевой системы, которые соответствовали, а в некоторых случаях и превышали показатели детей с нормальным речевым развитием, составляющих контрольную группу. Следовательно, прогрессирование дисграфии у данных школьников не могло быть определено речевыми нарушениями. Выявленный факт ухудшения состояния письма у школьников с нормальным развитием устной речи требует проведения специального подробного изучения.

Сопоставительный анализ другого показателя – **интенсивности** формирования речи в контрольной группе и у учащихся с волнообразным и стационарной динамикой дисграфии в период обучения во втором-третьем классах выявил, что у детей контрольной группы все анализируемые компоненты

в ходе спонтанного развития и под влиянием школьного обучения развивались уже неинтенсивно, так как уровень их развития уже в начале обучения был высок. В группе учащихся с волнообразной динамикой дисграфии под воздействием коррекционно-развивающего обучения интенсивнее, чем в контрольной группе формировались фонематическое восприятие, навыки анализа звучащей речи ($p \leq 0,001$). У школьников со стационарным проявлением дисграфии большинство изученных параметров (звукопроизношение, возможность передачи слоговой структуры слова, навыки серийной организации) развивались намного интенсивнее, чем у детей контрольной группы и школьников с волнообразной динамикой дисграфии ($p < 0,001$).

Итак, у учащихся с волнообразной динамикой дисграфии выявлялся самый низкий уровень развития устной речи на момент начала обучения, что не позволило им, несмотря на интенсивное формирование большинства нарушенных компонентов, преодолеть имеющиеся у них речевые расстройства и достичь уровня школьников с нормальным письмом. Полученные результаты согласуются с данными исследования А. Н. Корнева, указывающего, что часто у школьников с волнообразными проявлениями дисграфии отмечается определённая клиническая симптоматика (в том числе энцефалопатия), которая лежит в основе как нарушений устной речи, так и письма, а также затрудняет процесс коррекции имеющихся нарушений [2]. Возможно, для данных школьников необходимы более интенсивные коррекционные занятия, которые позволили бы им ускорить формирование нарушенных компонентов речевой системы, и как следствие уменьшить степень проявления дисграфии. Школьники со стационарными проявлениями дисграфии к концу третьего класса в ходе проведения формирующего эксперимента преодолели имеющиеся у них нарушения речевого развития и достигли уровня детей контрольной группы за счёт самого интенсивного формирования речевых навыков в процессе коррекционного обучения. Устранение нарушений устной речи за счёт формирования речевых функций у данных учащихся привело к незначительному уменьшению степени выраженности нарушения письма.

Вероятнее всего, высокая выраженность нарушений письма у детей со стационарными проявлениями связана не только с нарушениями устной речи, а с присутствием каких-либо других механизмов, обуславливающих дисграфию. Коррекционная работа по устранению только вербальных нарушений для учащихся этой подгруппы оказалась недостаточно эффективной.

Проведённое исследование позволило сформулировать следующие **выводы**:

1. Формирование речи у школьников с дисграфией повторяет закономерности речевого развития детей с нормальным письмом, характеризуется более низким, чем у учеников с нормальным письмом, уровнем сформированности слоговой структуры слов, их звуконаполняемости, серийной орга-

низации, артикуляционной моторики, фонематического восприятия, активно участвующих в процессе овладения фонетическим принципом письма.

2. Между нарушениями формирования речи и специфическими нарушениями письма у младших школьников, выявляется неоднозначная связь: у детей с нормальным развитием речи возникает дисграфия, и, наоборот, у учеников с речевыми нарушениями дисграфия не обнаруживается.

3. Уровень развития речи, обнаруживаемый у детей перед началом обучения, и интенсивность её формирования, в период коррекционного обучения оказывают влияние на проявления дисграфии, имеющей в дальнейшем различную динамику:

– при волнообразной динамике дисграфии речь детей характеризуется низким уровнем развития большинства изученных показателей на начальный момент обучения, коррекционное обучение не эффективно, степень выраженности дисграфии длительное время остается высокой;

– стационарное проявление дисграфии характеризуются нарушениями речи у школьников только на начальном этапе обучения, уменьшением степени выраженности дисграфии в процессе коррекционного обучения, которое происходит одновременно с интенсивным развитием речи.

4. Прогрессирующая динамика дисграфии наблюдается у младших школьников, имеющих высокий уровень развития всех компонентов речевой системы, которые соответствуют, а в некоторых случаях и превышают показатели детей, составляющих контрольную группу.

Библиографический список

1. **Голикова, Е. О.** Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: Дисс... канд. пед. наук [Текст] / Е. О. Голикова. – М., 2006. – 162 с.

2. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб: Речь, 2003. – 330 с.

3. **Лалаева, Р. И.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001 – 224 с.

4. **Левина, Р. Е.** Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 297 с.

5. **Моисеенко, Е. М.** К вопросу об актуальности исследования нарушений письма у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / Е. М. Моисеенко // Современное общество и специальное образование. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2007. – С. 272–274.

6. **Нейропсихологическая** диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

7. **Овсянникова, С. А.** Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с разным типом течения дисграфии [Текст]

/ С. А. Овсянникова, Т. Ю. Обнизова // Логопедия сегодня. – 2007. – № 3. – С. 11–19.

8. **Фотекова, Т. А.** Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

9. **Цейтлин, С. Н.** Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

РАЗДЕЛ X
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 373.6

*В. А. Беликов, С. В. Бунин, А. С. Валеев,
А. В. Гришин, Н. Я. Сайгушев*

**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В России сформировалась новая система образования и система управления ею. Последние десятилетия XX и начало XXI вв. отмечены действием глобальных образовательных тенденций, которые называют «мегатенденциями» (М. В. Кларин и др.). К их числу относятся:

- растущая массовость образования и его непрерывный характер;
- высокая значимость образования как для индивида, так и для общества;
- ориентация на активное освоение человеком не столько знаний, умений и навыков, сколько способов познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности,
- ориентация обучения на развитие личности учащихся и обеспечение их созидательных возможностей и качеств.

В связи с этим следует признать актуальность внесения изменений в систему профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов любого профиля, в том числе и педагогов образовательных учреждений, осуществляющих эти процессы. Актуальность изменений определяется в первую очередь наблюдаемым снижением уровня образования выпускников общеобразовательных школ, профессиональных образовательных учреждений всех уровней и типов. Этот факт признается и на уровне сатириков (М. Задорнов), и на уровне учителей и преподавателей, и на уровне правительства, в частности Министерства образования и науки РФ.

К сожалению, законодательное введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) не стало фактором повышения качества обучения и воспитания учащихся школ. Тот факт, что четверть выпускников школ России полу-

чили неудовлетворительные оценки по ЕГЭ по математике, русскому языку и литературе, говорит о неудовлетворительном состоянии образовательного процесса в средней школе.

Можно также предположить, что не станет фактором повышения качества подготовки специалистов и переход высшего образования на двух уровневую систему образования.

Кадры работников системы образования по-прежнему в значительной степени не соответствуют требованиям образовательного заказа государства общеобразовательной и профессиональной школе. Не соответствуют ни по уровню подготовки, ни по мотивации профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы повышения эффективности подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации специалистов любого профиля, в том числе и педагогов образовательных учреждений, определяется, на наш взгляд, необходимостью разрешения объективных противоречий, существующих с учетом современных условий реализации образования личности.

Во-первых, противоречие между потребностями личности и потребностями общества (производства, культуры, науки, техники и т. д.). Потребности личности по определению социологов заключаются в первую очередь в материальном обеспечении своей жизни и деятельности, в обеспечении их безопасности, а также безопасности родных и близких людей, в духовном развитии. Потребности общества отличаются. Например, для производства в первую очередь важно обеспечение рабочими кадрами.

Во-вторых, противоречие между потребностью производства в кадрах и недостаточным или несоответствующим уровнем их подготовки в системе образования. Например, приводятся данные о том, что только треть выпускников школ поступают в учреждения НПО и СПО (причем половина из них предполагают получить не рабочие специальности, а экономические и правовые). Это в то время, когда в связи с развитием производства нужны квалифицированные рабочие кадры начального и среднего звена.

В-третьих, противоречие между реализуемым процессом стандартизации образования, что находит свое выражение в переходе к ЕГЭ, и объективной необходимостью науки, культуры, производства в креативной личности, способной к саморазвитию. Это противоречие находит свое выражение в противопоставлении исполнителя и инициатора. Для производства нужен исполнитель. Для развития общества в целом нужен инициатор, творец, созидатель. Нам представляется неслучайным продолжающийся процесс совершенствования государственных образовательных стандартов в системе профессионального образования. По существу мы наблюдаем переход к ГОС четвертого поколения на основе ISO-9001. Это поколения 1987, 1991, 2000 годов и 2010 года. Рассматриваемый в печати стандарт качества ISO 10015 по сути определяет стратегию развития образования.

Стандарт и творчество – два различных аспекта образования личности.

Их противоположность, на наш взгляд, находит свое отражение в сути проблемы – подготовка специалиста осуществляется через ее обучение, или через образование. Наверное, ни один благоразумный человек не будет отрицать приоритет образования личности перед ее обучением. Поскольку образование предполагает и обучение, и воспитание, и развитие личности специалиста.

Понятие образования, по существу, имеет многоаспектный характер. В частности образование определяется:

1) как результат овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками; в этом случае образование и обучение тождественный;

2) как процесс поэтапной передачи и усвоения научных (общих и специальных) знаний, умений, навыков и формирования качеств личности;

3) как система видов деятельности субъектов и образовательных учреждений, обеспечивающих передачу и усвоение знаний, умений, навыков и формирование качеств личности; в этом случае образование рассматривается как целостное единство обучения и воспитания, обеспечивающие развитие личности;

4) как ценность, определяющая отношение обучающегося к овладению знаниями, умениями, навыками и формируемыми качествами личности; как значимое качество, свойство (образованность), которым необходимо обладать;

5) как мировоззрение, включающее систему взглядов и убеждений, определяющих направление и характер деятельности и поведения каждого человека;

6) как политика и идеология, представляющие собой заказ общества и комплекс нормативно-правовых актов, направленных на его удовлетворение (Законы, Положения, образовательные стандарты, программы, планы и т. п.) и определяющих направление, содержание и уровни овладения человеком знаниями, умениями, навыками и формирования качеств личности.

В связи с этим, актуальным является выделение проблемы разработки программно-методического обеспечения функционирования и развития системы образовательных учреждений, в том числе и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов. Ее постановка и решение, на наш взгляд, невозможны без определения четкой методологической основы. В качестве таковой в современной педагогике определяются положения ряда подходов – деятельностного, личностного, системного, аксиологического и др.

Выполнение требований этих подходов, по нашему мнению, предполагает разработку определенной модели организации как процесса образования в целом, так и его программно-методического обеспечения. Ознакомление с существующими вариантами моделей организации образования привело нас к выводу о несостоятельности подавляющего большинства из

них, так они не учитывают ни современные социально-экономические условия, ни образовательный заказ, ни требования государственного образовательного заказа.

Наиболее приемлемый, на наш взгляд, вариант моделей организации образования предложили В. Ф. Мануйлов, А. В. Федотова, Е. Ю. Шестернина и др. [4].

Их вариант нам представляется значимым, так как с учетом предлагаемых моделей возможна разработка программно-методического обеспечения образования любого типа и уровня (табл. 1).

Таблица 1

Варианты моделей организации образования (В. Ф. Майнулов и др.)

Номер модели	Основные признаки модели
Модель № 1	подготовка специалистов по интегрированным образовательно-производственным программам
Модель № 2	интегрированная программа на основе государственного, регионального, муниципального или отраслевого заказа
Модель № 3	интегрированная программа с включением заданий и видов образовательной деятельности (курсовых работ и проектов, всех видов практик и дипломных разработок) по заданиям заказчика
Модель № 4	интегрированная программа целевой подготовки с элементами международного сотрудничества
Модель № 5	интегрированная программа образовательной, научной и инновационной деятельности обучающихся

Таким образом, особенности разработки и реализации программно-методического обеспечения процесса повышения профессиональной квалификации специалистов определялись нами с учетом ряда методологических положений.

Во-первых. В центре процесса повышения профессиональной квалификации специалистов должно быть не отношение к учебному предмету, а отношение к обучающемуся, отношение людей друг к другу, возникающее в процессе их совместной образовательной деятельности (В. В. Давыдов).

Во-вторых. Все компоненты профессиональной квалификации личности слушателя, уровень его профессионального образования формируются под влиянием внешней ситуации, внешней среды (концепция генерализации С. Л. Рубиншейна).

В-третьих. Развитие личности слушателей определяется уровнем организации и уровнем овладения ими основными видами учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

В-четвертых. Эффективность повышения профессиональной квалификации слушателей определяется оптимальным соотношением государс-

твенных образовательных стандартов и личностного саморазвивающего начала.

В конечном итоге – программно-методическое обеспечение должно способствовать выполнению комплексу функций образования (табл. 2).

Кроме того, мы в полной мере стремились учесть то, что программно-методические материалы в соответствии с государственным образовательным стандартом должны обеспечивать:

- 1) формулировку цели и задач повышения профессиональной квалификации;
- 2) разработку содержания профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации слушателей;
- 3) разработку и реализацию комплекса способов и средств активизации деятельности слушателей.

Таблица 2

Содержание компонентов программно-методического обеспечения

Функции	Образовательная	Воспитательная	Развивающая – социально- психологическая	Развивающая – социально-экономическая
Задачи	Приобретение знаний общей и профессиональной направленности	Формирование навыков (привычек) профессиональной деятельности	Прагматическая направленность – психологическая подготовка к профессиональной деятельности	Специализация образования
Формы	Лекция, семинар	Практикум	Деловая игра	Рефераты, курсовые и дипломные работы,
Способы	Изучение фундаментальной теории	Изучение практики профес. деятельности	Формирование этики профессиональных отношений	Участие в работе бизнес-структур
Средства	Учебные пособия	Сборники ситуативных задач контекстного характера	Нормы этики деловых отношений, ситуационные игры	Пособия, справочники бизнес-консультанта
Результаты	- сформированные базисные элементы профессиональной культуры; - конкурентоспособность профессиональных знаний и умений их реализации.			

Общепризнанным фактом является то, что образовательный стандарт является основой формирования основных компонентов профессиональной квалификации специалиста. Это означает подчинение процесса про-

фессионального образования требованиям государственного образовательного стандарта:

- при разработке и уточнении учебных планов и образовательных программ по специальностям;
- при разработке форм и методов повышения профессиональной квалификации;
- при передаче и усвоении учебного материала и овладения видами деятельности по специальностям.

Разработку методико-технологических аспектов разработки программно-методического обеспечения образования, на наш взгляд, следует осуществлять с учетом особенностей каждого уровня и типа образования и в сочетании теоретического и практического обучения. Поскольку это определяется деятельностной основой образования личности.

В связи с этим, разработка той или иной технологической процедуры осуществлялась нами по определенному алгоритму:

1. Атрибутивная часть технологии (авторы, образовательное учреждение, сфера образовательной деятельности, образовательный акт, цель, сроки и условия реализации).

2. Концептуальная основа технологии (совокупность теоретических положений, идей, направлений, подходов, на основе которых разрабатывается технология).

3. Содержательная часть технологии (формируемые знания, умения, навыки, качества личности, содержание учебного и воспитательного материала, подлежащего передаче и усвоению участниками образовательного процесса).

4. Процессуальная часть технологии (описание этапов реализации технологии, описание деятельности участников образовательного акта).

5. Технологическая карта образовательного акта (представление технологии в виде матрицы, таблицы и т. п.).

Основными аспектами программно-методического обеспечения в области теоретического обучения слушателей мы считаем:

- использование интерактивных методов обучения (ролевые игры, проектная деятельность, кейсы, тренинги и т. д.);
- реализация модульных технологий обучения;
- организация самостоятельной работы слушателей таким образом, чтобы формировались умения и навыки поиска информации, работы в коллективе, дисциплинированность и т. д.;
- аттестация слушателей и выпускников должна быть организована таким образом, чтобы оценивались не только профессиональные знания и умения по дисциплине, но и основные умения и навыки;
- обеспеченность учебного процесса учебными пособиями, компьютерными программами, учебными лабораториями, преподавателями с высоким уровнем квалификации, которые должны уметь создавать самостоятельные

учебные пособия, проводить практические занятия с помощью компьютеров и специального оборудования, планировать учебные занятия с использованием активных методов обучения.

Перспективным методом активизации деятельности обучающихся является метод «портфолио». В процессе обучения по той или иной дисциплине, или группе дисциплин слушатели формируют папку-портфолио (кейс) по предложенной схеме:

- выполненные практические задания;
- отзывы преподавателей и руководителей исследовательских работ;
- найденная и обработанная слушателями информация по проблемам профессиональной деятельности;
- тексты выступления с докладами и сообщениями на семинарах, конференциях;
- таблица с отметками преподавателя о посещении занятий и консультаций, о своевременности выполнения заданий;
- планы, отчеты по самостоятельной работе слушателей.

А также другие материалы, которые используются для оценки уровня развития профессиональной квалификации слушателей.

При разработке программно-методического обеспечения мы исходили из того, что их основанием служит образовательная программа.

Концепция разработки и реализации образовательной программы предполагает создание документа, дающего представление о процессе повышения квалификации слушателей по данной программе, во-первых, как едином целом и, во-вторых, как компоненте системы подготовки и переподготовки специалиста. В концепции отражаются новые педагогические и методические направления, способствующие усилению межпредметных связей, ориентации обучения на конечный результат.

Основная функция концепции, реализованная нами в ходе исследования, заключается в том, чтобы основные компоненты профессиональной квалификации (знания, умения, навыки и качества личности) оказались встроенными в различные части образовательной программы, а именно:

- в процесс целеполагания и мотивации процесса повышения квалификации;
- в процесс профессионального обучения, обеспечивающего повышение квалификации;
- в результаты профессионального обучения (достигнутый уровень профессиональной квалификации слушателей);
- в процесс оценки, призванный подтвердить то, что они овладели всеми необходимыми качествами профессионально компетентного специалиста.

Основополагающими документами для разработки концепции образовательной программы повышения профессиональной квалификации слушателей, на наш взгляд, являются:

- содержание нормативных требований к уровню профессиональной квалификации;
- перечень основных компонентов профессиональной квалификации, полученных в результате оценки сферы профессиональной деятельности слушателей и анализа профессиональных стандартов;
- нормативные документы, определяющие содержание образовательной программы (в первую очередь, образовательный стандарт).

При разработке концепции учитываются ресурсы учебного заведения, осуществляющего повышение профессиональной квалификации, по внедрению в учебный процесс активных методов обучения, условия организации учебного процесса и т. д.

Концепция разработки базовой профессиональной образовательной программы повышения профессиональной квалификации слушателей включает в себя ряд основных разделов.

1. Введение. Общая характеристика образовательной программ (государственный образовательный стандарт, формы обучения, уровни подготовки, уровень обеспечения квалификации, сроки обучения).

2. Характеристика сферы профессиональной деятельности слушателей, обеспечиваемой данной программой (характеристика сферы деятельности, профессиональные стандарты или квалификационные характеристики, объекты профессиональной деятельности, виды профессиональной деятельности, занимаемые должности, данные оценки рынка труда, социальные партнеры).

3. Сопряжение с другими образовательными программами (сопряжение с уровнем среднего профессионального образования, сопряжение с уровнем высшего профессионального образования, социальное партнерство в сфере образования, договорные отношения с учебными заведениями).

4. Требования к слушателю (психологический портрет, базовый уровень образования, ценностные ориентации).

5. Требования к уровню подготовки выпускников (общие требования к образованности, требования к уровню подготовки по учебным дисциплинам, требования к уровню подготовки по профессиональной практике, общие квалификационные требования).

6. Организация учебного процесса (теоретическое обучение, профессиональная практика, учебный план, аттестация слушателей).

7. Воспитание (формируемые качества личности, мировоззрение, воспитательные мероприятия).

8. Учебные кабинеты, лаборатории, необходимые для обеспечения повышения уровня профессиональной квалификации слушателей.

9. Трудоустройство выпускников.

10. Дополнительные образовательные программы и квалификации.

С учетом выделенных положений нами разрабатывались экспериментальные программы повышения профессиональной квалификации специалистов (педагогов образовательных учреждений). В значительной степени они носили авторский и инновационный характер.

Разработка и внедрение авторских образовательных программ осуществлялись нами на основе дифференцированного подхода. В процессе повышения профессиональной квалификации дифференциация образовательного процесса происходит на основе максимально полного учета уровня:

- сформированности профессионального интереса;
- развития профессионально значимых способностей личности;
- общего развития слушателей;
- сформированности их ценностных ориентаций;
- овладения слушателями основными видами профессиональной деятельности;
- овладения слушателями профессиональными знаниями.

Дифференциация профессиональной подготовки, переподготовки повышения профессиональной квалификации осуществлялась нами по следующим направлениям:

- 1 – разработка комплекса заданий диагностического характера;
- 2 – разработка содержания основных видов профессиональной деятельности;
- 3 – выделение основных компонентов знаний, умений и навыков профессиональной направленности в содержании общеобразовательных и специальных дисциплин;
- 4 – разработка комплекса профессионально ориентированных ситуаций по развитию профессиональной квалификации.

Мы выделили основные компоненты процесса повышения профессиональной квалификации слушателей – общеобразовательная, теоретическая, методическая, практическая и рефлексивная подготовка.

В конечном итоге образовательная программа должна была иметь следующие признаки:

- целостности профессионального образования как системы;
- воспроизводимости процесса и его компонентов в конкретной среде для достижения поставленных целей образования;
- нелинейности образовательных структур, реализуемых в процессе, и приоритетности тех факторов и условий, которые оказывают непосредственное влияние на реализуемые процессы;
- адаптации образовательного процесса к личности слушателя и его познавательным способностям;
- потенциальной избыточности учебной информации, создающей оптимальные условия для формирования профессионально значимых знаний и умений;

– результативности процесса (в нашем случае результатом является формирование у слушателя основных компонентов профессиональной квалификации).

В соответствии с этими требованиями нами были разработаны и реализованы несколько вариантов образовательных программ.

Назначение каждой разрабатываемой образовательной программы состояло в определении основного содержания профессионального образования личности слушателей по реализуемой ими профессиональной деятельности с учетом общих принципов образования – научности, доступности, систематичности, последовательности и других принципов.

При разработке образовательной программы в полной мере учитывались следующие требования:

1. Структурное соответствие.
2. Актуальность и обоснованность.
3. Диагностируемость.
4. Преемственность.
5. Соответствие оформлению структуре программы.

В соответствии с выделенными требованиями структура образовательной программы включала в себя ряд компонентов.

1. *Информационная карта, в которой указывались:*

- отдел (кафедра, направление повышения квалификации, факультет);
- специальность;
- преподаватель, автор и исполнитель программы;
- авторское название программы;
- вид программы;
- продолжительность освоения программы;
- предметная область (или направленность) программы;
- уровень освоения программы;
- формы организации образовательного процесса.

2. Пояснительная записка с указанием:

- 1) для кого предназначена программа;
- 2) актуальность предметной области, рассматриваемой в программе;
- 3) особенности программы;
- 4) обоснование структуры программы;
- 5) этапы изучения программы;
- 6) цель и задачи образования, реализуемые с помощью программы;
- 7) компоненты профессиональной компетентности, формируемые с помощью программы;
- 8) предполагаемые результаты реализации программы;
- 9) формы и методы контроля за уровнем образования слушателей;
- 10) критерии и показатели эффективности программы.

3. *Тематическое планирование* с указанием тем занятий, количества часов на теоретическое обучение и практическую подготовку, видов деятельности слушателей на каждом занятии.

4. *Содержание занятий с указанием:*

- 1) темы занятия;
- 2) основных понятия и положений, подлежащих усвоению на занятии;
- 3) плана занятия (вопросы для изучения);
- 4) методов и видов деятельности, реализуемых на занятии;
- 5) практических умений, формируемых на занятии;
- 6) вопросов и заданий для контроля и самоконтроля;
- 7) рекомендуемой литературы.

Важным аспектом разработки программно-методического обеспечения мы считаем необходимость учета уровневого характера повышения профессиональной квалификации слушателей. Это означает, что на каждом уровне профессионального обучения решаются определенные дидактические задачи со своими приемами и закономерностями их выполнения (осознание, осмысление, обобщение, текущее повторение, тематическое повторение, формирование и совершенствование умений, стандартное применение, эвристическая деятельность, творческое применение, исследование). Нарушение любой закономерности приводит к снижению качества знаний.

Учитывая особенности процесса повышения профессиональной квалификации, мы при разработке концепции образовательной программы учитывали цель ее реализации в процессе повышения профессиональной квалификации слушателей. В соответствии с целью нами выделено четыре уровня ее реализации:

- 1) актуальный (наличный) уровень повышения профессиональной квалификации слушателей;
- 2) базовый уровень максимально полного выполнения требований образовательного стандарта и образовательного заказа;
- 3) адаптивный уровень повышения профессиональной квалификации образования в рамках существующих организационных форм, методических систем и технологий;
- 4) неадаптивный уровень повышения профессиональной квалификации в рамках инновационных подходов, методик и технологий, обеспечивающих высокий уровень активности слушателей.

При разработке программно-методического обеспечения процесса повышения профессиональной квалификации возникает проблема определения перечня умений и навыков, формируемых на основе образовательной программы с помощью дидактических и методических материалов. Решая данную проблему, мы получаем возможность формирования профессионально квалифицированной личности слушателя.

Для этого при разработке программы и других материалов максимально полно должен быть реализован следующий алгоритм действий разработчика программно-методического обеспечения:

1 действие – анализируется содержание профессиональных стандартов или квалификационных требований по выбранной специальности или профессии;

2 действие – изучаются результаты исследования регионального рынка труда и мнения отдельных работодателей;

3 действие – выбирается формат разрабатываемой образовательной программы, т. е. определяется, является ли данная программа основной или дополнительной, форма ее реализации (очная, очно-заочная, заочная, экстернат), уровень образования (уровень профессионального образования), длительность, объем контактных часов и т. д.;

4 действие – анализируется возможный состав слушателей: возраст, предыдущий опыт работы и учебы, пол, цели обучения и т. д.

5 действие – анализируются имеющиеся ресурсы: финансовые, материальные, человеческие, временные;

6 действие – разрабатывается и реализуется концепция разработки программно-методического обеспечения.

Реализация данного алгоритма обеспечивает разработку эффективной методической концепции, учитываемой в программе. Кроме того, реализованные в программе положения находят свое отражение в подготовленных методических пособиях, указаниях, рекомендациях.

Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Компетентность, профессионализм, мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск, 2004 – 176 с.
2. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 188 с.
3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.
4. **Мануйлов, В. Ф.** Инженерное образование: инновации [Текст] / В. Ф. Мануйлов, А. В. Федотова, Е. Ю. Шестернина // Высшее образование в России. – № 2. – 2004. – С. 46–53.
5. **Сумцова, Н. В., Едрнова В. Н.** Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса [Текст] / Н. В. Сумцова, В. Н. Едрнова. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 6. – С. 30–36.
6. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С.20–26.

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.147

А. И. Черных

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ, НОВАЯ ФОРМА АТТЕСТАЦИИ И МЕХАНИЗМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В основе построения государственной системы оценивания качества знаний должны быть: инструмент измерения, надёжный и валидный; стандартизированные процедуры; научно обоснованное шкалирование результатов и их интерпретация. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) как новая для нашей страны форма государственной (итоговой) аттестации, совмещённой со вступительными экзаменами в вуз, стал первым новшеством такого масштаба, в целом удовлетворяющим вышеназванным требованиям, имеющим научно-методическое, информационно-техническое и нормативно-правовое обеспечение.

На сегодняшний день ЕГЭ является одним из важнейших направлений в работе по модернизации системы образования России. Усилия правительства и руководства Министерства образования и науки РФ, понимание необходимости вписаться в европейскую систему ценностей (в том числе ценностей образования) оказались достаточно мощным императивом на пути создания национальной системы мониторинга качества образования. ЕГЭ стал, возможно, первым компонентом в иерархии создаваемой системы, нарушившим идиллию выпускных экзаменов в школе и «глубоко укоренившиеся» традиции вступительных экзаменов в вузы.

Эксперимент по введению Единого государственного экзамена продолжается в России восьмой год. Вряд ли можно назвать это значительным сроком, если рассматривать эксперимент как составную часть масштабного процесса модернизации российского образования, продиктованной требованиями общественного и экономического развития страны. Однако полученные за этот период результаты заставляют по-другому оценивать его промежуточные итоги. Сегодня мы вышли на рубеж, когда говорить о ЕГЭ можно не только на основании прогнозов или экспертных оценок, но и опираясь на обширный фактический материал. За время эксперимента накоп-

лен большой опыт, как позитивный, так и негативный, и сегодня будущий единый экзамен мы можем представить себе достаточно чётко: вместо условных и абстрактных конструкций увидеть конкретные механизмы работы и её результат.

Основными задачами введения ЕГЭ были следующие: формирование системы объективной оценки подготовки выпускников общеобразовательных учреждений; повышение доступности профессионального образования, в первую очередь для молодежи из малообеспеченных семей и отдаленных от вузовских центров мест проживания; повышение объективности вступительных испытаний и процедуры приема в вузы и ссузы; обеспечение преемственности общего и профессионального образования; обеспечение государственного контроля и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников, а также создание условий для соответствия государственных документов качеству полученного среднего (полного) общего образования. Иными словами, речь идёт о том, чтобы экзаменационные оценки имели одинаковый «вес» и были общепризнанными на всей территории страны. Необходимость решить эти задачи очевидна даже на уровне простой логики. При всех различиях в образовательных системах разных стран там соблюдаются два непреложных правила:

1. Во всех странах, где по завершении общеобразовательных учреждений выдаются документы государственного образца, везде проводится внешняя оценка знаний выпускника.

2. Во всех странах, где существует независимая оценка, её результаты учитываются при поступлении в высшие учебные заведения.

Единый госэкзамен представляется как раз инструментом для решения этих задач. Он предусматривает совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников 11 (12) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в вузы и ссузы. Результаты ЕГЭ признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, а вузами и ссузами – в качестве результатов вступительных испытаний. Все субъекты Российской Федерации обеспечиваются контрольно-измерительными материалами (КИМ) в соответствии со схемой проведения ЕГЭ в конкретном регионе. Содержание КИМов определяется на основе примерных программ общеобразовательных предметов, разработанных Министерством образования и науки РФ для общеобразовательных учреждений, и не выходит за пределы указанных программ. Экзаменационные работы в рамках ЕГЭ оцениваются баллами (по стобалльной шкале) и отметками (по пятибалльной шкале).

ЕГЭ подразумевает наличие единых, т.е. равных, для всех выпускников страны условий и правил итоговой аттестации. Школьники сдают ЕГЭ, как правило, не на территории родных для них школ, а в специально оборудованных пунктах проведения экзамена и потому могут рассчитывать исключительно на собственные знания, умение мыслить, анализи-

ровать, делать выводы. Пакеты с экзаменационными заданиями вскрываются в присутствии выпускников и организаторов экзамена в аудитории. По аналогичной схеме после экзамена бланки с ответами запечатываются и доставляются в Региональные центры обработки информации. Качество выполнения экзаменационных заданий в частях «А» и «В» проверяется беспристрастной компьютерной программой, а заданий в части «С», предполагающих развернутый ответ, – независимыми экспертами, которых утверждает Государственная экзаменационная комиссия. Для разрешения спорных ситуаций, рассмотрения жалоб и апелляций выпускников создана Конфликтная комиссия.

Единая позиция участников эксперимента по вопросу, быть или не быть ЕГЭ в России, не отменила многообразия взглядов и мнений о том, каким быть ЕГЭ. Напротив, чем шире становился круг участников эксперимента, тем более плодотворные формы принимала дискуссия об организации эксперимента, о разграничении полномочий между федеральным центром и регионами, о качестве и содержании контрольно-измерительных материалов (КИМ). В этой дискуссии принимали участие политики, учёные, учителя, журналисты и, конечно, сами школьники, ради которых и был организован эксперимент.

Действительно, выпускные экзамены в традиционной форме часто превращались в профанацию. Выставляемые в аттестаты итоговые оценки иногда крайне субъективны и не соответствовали реальному уровню знаний и подготовленности выпускников. За этим субъективизмом могли скрываться разные причины (личный интерес преподавателей, желание дирекции школы выполнить и перевыполнить «план» по выпуску медалистов и учеников с хорошими аттестатами). В результате складывалась парадоксальная ситуация, когда пятёрка, скажем, по математике, полученная на выпускных экзаменах ребятами из двух разных регионов страны, а иногда даже двух соседних школ, имела совсем разную «цену» – вопреки всем законам математики. Данные эксперимента свидетельствуют о том, что оценки, полученные школьниками на ЕГЭ, в большинстве случаев совпадают или близки к их годовым. В то же время максимально возможное количество баллов – 100 – набирают считанные единицы.

Процедура проведения единого экзамена также активно обсуждается широкой общественностью и вызывает некоторые вопросы:

- беспрецедентные для школьной практики меры обеспечения секретности экзаменационных материалов вплоть до привлечения возможностей силовых структур и спецсвязи;
- вывоз детей в некие удаленные от родной школы центры проведения единого экзамена;
- запрет на появление в экзаменационных аудиториях «своих» учителей;

- компьютерная проверка тестов;
- анонимность проверяемых экспертами творческих частей экзаменационных работ;
- двух, а то и трехкратная перепроверка работ в случае расхождения мнений экспертов и др.

Между тем, все перечисленное – это просто организационные условия, обеспечивающие объективность и надежность (в части защиты от всех форм несанкционированного доступа) результатов единого экзамена.

Методика обработки результатов экзамена является «тайной за семью печатями» не только для общественности (непрофессионалов), но и для многих специалистов, работающих в системе образования. Дело в том, что для глубокого понимания методики обработки результатов экзаменов нужна достаточно хорошая подготовка в области математической статистики, квалиметрии и тестологии. Это ни в коем случае не означает, что усилия по разъяснению основных принципов научной обработки тестов обречены на провал. Именно недостаток усилий организаторов единого экзамена в данном направлении приводит к появлению огромного числа скептиков.

С поэтапным введением в российских регионах единого государственного экзамена в руках органов управлений образованием всех уровней впервые появился такой обширный, полный и объективный статистический материал, каким являются его результаты. Этим материалом нужно суметь правильно распорядиться. Однако, как всякий новый инструмент, существенно расширяющий возможности и арсенал средств, используемых для статистического анализа протекающих в системе образования процессов, единый экзамен имеет и свои ограничения. Не стоит абсолютизировать эти возможности и имеет смысл рассмотреть некоторые из этих ограничений. Результат измерений уровня подготовленности учащихся с помощью тестовых баллов (как и результат любых других измерений) является величиной, которая определяется с некоторой погрешностью. Причина ошибки может состоять и в недостаточном учете всех факторов, влияющих на результат.

Особый интерес для управленческих структур представляют статистические исследования по материалам единого экзамена, связанные с выявлением развития различных тенденций в системе образования и формулировкой перспективных прогнозов. С появлением такого мощного современного инструмента, как единый государственный экзамен, в управлениях образования регионов, серьезно заинтересованных в получении реальной картины в подведомственном образовательном пространстве, должны создаваться серьезные аналитические службы, имеющие достаточно высокую квалификацию, соответствующую уровню сложности и важности решаемых задач.

Остановимся на таких важных аспектах осуществляемого эксперимента, как доступность и преемственность среднего и высшего профессионального образования. По оценкам экспертов, теневой оборот внебюджетных

средств в российских вузах в общей сложности составляет в среднем более 20 млрд рублей в год. При этом одарённые ребята из малообеспеченных семей, главным образом из глубинки, остаются за бортом престижных учебных заведений. Ничем иным, как нарушением гарантированного Конституцией права на равные условия конкурса при поступлении в вузы, это назвать нельзя. Миссия ЕГЭ в этой связи заключается в том, чтобы повысить доступность высшего и среднего профессионального образования, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием. Многие элитные школы, в которых учатся дети богатых родителей, показали на общем фоне средние результаты, но при этом многие из рядовых, «непрославленных» школ, в том числе сельские, показывают высокие и очень высокие результаты. Кроме того, при введении ЕГЭ решается проблема подготовительных курсов и репетиторов. Фактически любой грамотный школьный учитель может помочь школьнику подготовиться к ЕГЭ по образцам демонстрационных вариантов и контрольно-измерительным материалам прошлых лет, доступных всем желающим.

Результаты ЕГЭ признаются участвующими в эксперименте вузами в качестве результатов вступительных испытаний. Причём выпускник школы может рассылать копии свидетельства о результатах ЕГЭ в неограниченное количество вузов, участвовать в конкурсе на основании набранных им баллов и затем выбирать себе место учёбы в одном из вузов, готовых его зачислить. И всё это – не выезжая за пределы своего города или села. За восемь неполных лет эксперимент уже вызвал значительный приток в крупные российские вузы перспективной молодёжи, в том числе из сельских районов.

Однако, следует отметить, что «совмещенный» экзамен практически на 100% смещен в сторону вступительного, так как единый госэкзамен использует контрольные измерительные материалы. Они разработаны на основе нормативно-ориентированного подхода, цель которого – сравнить учебные достижения (уровень подготовленности) отдельных испытуемых друг с другом или с тестовыми нормами и выбрать лучших абитуриентов для обучения в вузе.

Психология любого инновационного процесса предполагает расслоение всех его участников по вполне очевидному основанию: отношение к нововведению. Этот аспект инновационного процесса требует изучения.

В первом рассмотрении ситуация выглядит следующим образом. В группе педагогов стратификация такова: часть учителей «категорически против», расценивает ЕГЭ как покушение на устои и очередную игру Министерства образования. О технологии ЕГЭ, научно-методических основаниях конструирования КИМ педагоги имеют поверхностное представление. Крайнее раздражение вызвала идея некоторых «сторонников» Единого экзамена отменить традиционную аттестацию и привязать аттестацию

учителей к результатам ЕГЭ. Впрочем, не вызывает у педагогов симпатию и тот факт, что результаты учеников становятся достоянием широкой общественности: это влечёт новый уровень ответственности за результаты своей работы. Особый дискомфорт ЕГЭ вызывает у педагогов, склонных к завышению отметок. Убеждать эту часть учителей в том, что у нововведения есть и положительные стороны, – дело безнадёжное и подчас рискованное.

Другая группа учителей выражает своё отношение к ЕГЭ как в кулуарах, так и публично довольно взвешенно, здраво, временами дипломатично. Эти педагоги склонны к анализу технологических особенностей экзамена, готовы к конструктивной критике: большой интерес вызывают у них форма и содержание КИМов. В этой группе достаточно много высокопрофессиональных педагогов, для которых даже такое радикальное нововведение, как ЕГЭ, не стало основанием для особого беспокойства. Они находят оптимальные методы обучения, ориентированные на успешность выпускников при сдаче экзамена в новой форме, проявляют живой интерес к тестологии. Многие участвуют в ЕГЭ в качестве организаторов, судят о технологии, препарируя свой собственный опыт. Именно эти педагоги потенциально готовы обеспечить достижение целей ЕГЭ.

И, наконец, третья группа учителей, самая малочисленная, – стопроцентные сторонники ЕГЭ (как, впрочем, и всего нового), увлекающиеся и легко увлекаемые. Одни из них – по долгу службы, другие – ради блага образования. К этой категории можно отнести и многих руководителей, традиционно готовых выполнить решение «вышестоящих» органов, хотя они могут и сомневаться в правильности этих решений.

Выпускники-абитуриенты выстраивают своё отношение к ЕГЭ скорее в зависимости от результатов экзамена. Блиц-опрос, проводимый ежегодно, показывает, что значительная часть выпускников школ относится к ЕГЭ негативно. ЕГЭ стал испытанием для медалистов – при том, что для этой категории выпускников-абитуриентов правила игры достаточно либеральные. Но и при таких условиях часть медалистов затем получает низкие оценки, дискредитируя школу и педагогов. Другая часть выпускников отвергает ЕГЭ по очевидным мотивам – имея весьма относительное представление об алгебре и началах анализа, они подвергают себя (в обязательном порядке) существенному риску – получить неудовлетворительную оценку. И хотя это не лишит их заветной «тройки» в аттестате, сам факт неудачи не вызывает у таких учеников симпатий к ЕГЭ. И, наконец, выпускники, вполне преуспевающие, получив по 100-балльной шкале оценку, не соответствующую их ожиданиям и не обеспечивающую триумфального поступления в престижный вуз, также склонны считать первопричиной неудачи Единый государственный экзамен, но не качество своей подготовки. Сдержанно, позитивно относятся к ЕГЭ те выпускники, которые смогли исполь-

зовать возможности новой формы сдачи экзамена, соответствующие их ожиданиям. Таких выпускников менее половины.

Отношение родителей выпускников – формально пассивных участников ЕГЭ – соответствует позиции их детей. Относительно индифферентны к ЕГЭ родители выпускников, не имеющих ни желания, ни возможностей продолжать образование. Определённо позитивна позиция тех родителей, кто поверил в ЕГЭ как более честную и справедливую форму оценки качества знаний.

В национальном дискурсе по оцениванию качества знаний средствами ЕГЭ многие его участники ссылаются на то, что при государственной (итоговой) аттестации в форме ЕГЭ очень велика психологическая нагрузка. Конечно, любой экзамен – это всегда психологическая нагрузка и даже стресс. Не существует таких систем испытаний, которые не требуют мобилизации сил и психологического напряжения. Однако если сравнивать ЕГЭ и традиционную систему итоговой аттестации в школах и вступительные экзамены в вузы, то на этапе государственной (итоговой) аттестации форма ЕГЭ даёт большую нагрузку, так как приходится сдавать экзамены в другой школе, где нет знакомых педагогов. А вот вступительные испытания в вузы по нагрузке не отличаются от ЕГЭ. Результаты медико-психологического исследования состояния выпускников во время традиционных двойных экзаменов и единого экзамена не выявили статистически значимых различий в состоянии выпускников школ.

До сих пор одним из самых серьёзных аргументов противников ЕГЭ было то, что контрольно-измерительные материалы для единого экзамена очень низкого качества. Аргументы оппонентов ЕГЭ часто сводятся к тому, что идея Единого госэкзамена противоречит традициям отечественного образования и представляет собой слепое копирование западной модели. Во-первых, верность традициям не означает статичности, отказа от движения вперёд. А во-вторых, лучшие традиции отечественного среднего и высшего образования, «китами» которого всегда были качество и доступность, сегодня, по сути, подменены расчётно-договорными отношениями. И всем нам предстоит лучшие традиции возрождать. В том числе, возможно, и с помощью такой модели, как ЕГЭ, которая при реализации должна опираться на действительно лучшие традиции российского образования, обогащённые передовым зарубежным опытом.

Действительно за неполные восемь лет была показана реальная возможность совместить государственную (итоговую) аттестацию выпускников общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний в вузы, решены некоторые технические задачи по использованию выбранной организационно-технологической схемы проведения ЕГЭ и подготовке контрольно-измерительных материалов, на основе анализа результатов ЕГЭ конкретную работу ведут органы управления образованием субъектов Федерации.

Однако предстоит сделать гораздо больше: развить и уточнить нормативную базу, регулирующую процедуру проведения единого экзамена на федеральном и региональном уровне, отработать различные варианты организации информационных потоков, расширить сферу участия представителей вузов и ссузов на всех этапах подготовки и проведения эксперимента.

Существуют отдельные направления развития эксперимента в дальнейшем: создание система учёта портфолио выпускника (выработка приемлемого весового коэффициента баллов портфолио, учет конкретных достижений по отношению к результатам ЕГЭ); проведение эксперимента по введению ЕГЭ после основной школы («малый ЕГЭ»), что позволит создать эффективную систему комплектования профильных классов и учреждений профессионального образования, поможет учащимся определить место дальнейшего обучения более адекватно своим способностям; нейтрализация рисков, связанных с введением ЕГЭ.

Что касается последней из названных позиций, то необходимо отметить, что единый экзамен, контрольно-измерительные материалы, их содержание и форма, а также система оценивания воздействуют на процесс обучения в школе. Для управления этим воздействием (усиления позитивного влияния и ослабления негативного) необходимо хорошо представлять себе возможные аспекты воздействия ЕГЭ на систему образования.

Назовём риски, которые необходимо учитывать при совершенствовании контрольно-измерительных материалов:

1. Школа всегда ориентируется на систему внешнего контроля. Так как учителя ведут специальную подготовку к сдаче ЕГЭ, они ориентируются на содержание контрольно-измерительных материалов, форму используемых заданий, а также систему оценивания. Важно обеспечить «охват» всего учебного материала контрольными измерительными материалами. Поскольку действующие программы почти по всем предметам перегружены понятиями и фактологическим материалом, контрольно-измерительные материалы содержат большие по объёму части А и В, в основном проверяющие умение воспроизвести крупный массив знаний и умений, а также применить их в знакомой ситуации, что демонстрирует определённые приоритеты в оценке подготовки выпускников. Поэтому необходимо усилить роль части С. При этом надо учесть, что в гуманитарных предметах не отработана система оценивания ответов в свободной форме, позволяющая учитывать личностную направленность гуманитарного знания. В связи с этим есть риск, что учащиеся будут «натаскивать» на модели или эталоны ответа, предложенные авторами контрольно-измерительных материалов. Есть опасность, что из учебного процесса исчезнут лабораторные работы и практикумы, поскольку в рамках процедур ЕГЭ затруднена проверка практических умений (например, умение выполнять практические работы по естественнонаучным предметам). Проверка сформированности практических умений сво-

дится к оценке знаний о том, что и как надо делать. Поэтому необходимы меры компенсирующего характера.

2. Контрольно-измерительные материалы создаются по отдельным предметам, причём большинство заданий проверяют сугубо предметные знания и умения. Таким образом, закрепляется предметно-центрическая парадигма образования, недостатки которой проявились в результатах международного исследования «PISA».

3. Включение в контрольно-измерительные материалы большого числа заданий (необходимого для содержательной валидности оценки подготовки выпускников) требует, чтобы выпускники умели достаточно быстро выполнять экзаменационную работу. Успех на экзамене определяется не только знаниями выпускника, но и его умением работать с тестами (например, быстро выполнять задания).

Для того чтобы уменьшить названные риски:

а) разрабатываются контрольно-измерительные материалы нового поколения: оценивающие умение применять полученные в школе знания в изменённых и незнакомых ситуациях (а не просто их воспроизводить); компьютерные задания, позволяющие оценивать подготовку экзаменуемых в интерактивном режиме, проверять практические умения в модельных ситуациях, приближённых к реальным; задания, оценивающие межпредметные и общеучебные умения в рамках предметных контрольно-измерительных материалов; специальные контрольно-измерительные материалы, оценивающие способность экзаменуемых к обучению, т. е. сформированность общеучебных умений, познавательных интересов, общее развитие на межпредметной основе, ориентированные на образовательные стандарты нового поколения. Все работы по созданию контрольно-измерительных материалов нового поколения тесно связаны с разработкой новых образовательных стандартов и зависят от согласованных действий по обновлению содержания образования и контролю качества образования;

б) вводится система интегральной оценки образовательных достижений выпускников, учитывающей результаты независимого внешнего экзамена (ЕГЭ) и результаты накопительной системы образовательных достижений в школьной и во внешкольной деятельности (портфолио), использующей различные методы и формы образовательных достижений. Оценивать экспериментальные и практические умения можно, используя лабораторное оборудование на школьном или муниципальном уровне;

в) используются компьютерные технологии при разработке контрольно-измерительных материалов и проведении ЕГЭ: создаётся автоматизированная система генерации («клонирования») тестовых заданий; вводится компьютерное тестирование;

г) создаётся открытый Федеральный банк тестовых заданий, «покрывающий» весь школьный курс;

д) разрабатываются различные формы представления результатов ЕГЭ, методики интерпретации результатов, рекомендации по совершенствованию

нию преподавания и повышению качества образования для разных пользователей по отдельным предметам и темам, отдельным группам учащихся и образовательным учреждениям (включая группы риска), факторам, позволяющим содержательно интерпретировать результаты единого экзамена.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный технологический университет» принимает участие в эксперименте по введению Единого государственного экзамена с 2003 года. Прием на места госбюджетного финансирования первого курса очной формы обучения КубГТУ осуществляется в строгом соответствии с нормативными документами Минобробразования Российской Федерации и Департамента образования и науки Краснодарского края. Проведение эксперимента по введению Единого государственного экзамена в Краснодарском крае позволило принять участие в конкурсе для поступления в КубГТУ значительному числу выпускников средних учебных заведений из сельских районов края. Впервые за последние пять лет общее число абитуриентов из сельских районов края превысило число абитуриентов, проживающих в г. Краснодаре. Однако результаты сдачи ЕГЭ выпускниками средних школ сельских районов Краснодарского края оказались более низкими по сравнению с результатами, показанными жителями г. Краснодара, что привело к значительным изменениям в структуре набора на первый курс университета. Более высокие результаты сдачи ЕГЭ, показанные абитуриентами университета, являющимися жителями г. Краснодара объясняются наличием у многих из них довузовской подготовки. Необходимо отметить, что в период проведения эксперимента по введению Единого государственного экзамена в Краснодарском крае значимость довузовской подготовки повысилась. Выпускники довузовских структур в среднем показывают результаты сдачи ЕГЭ на 10-15% выше, чем абитуриенты, не имеющие довузовской подготовки.

Анализируя итоги эксперимента по введению ЕГЭ, можно отметить, что в целом они способствуют конструктивному анализу качества современного образования; снижению резкого неприятия Единого госэкзамена со стороны всех социальных групп. Но более важно другое: руководители рай(гор) управлений образования, школ, методических объединений и кафедр, учителя начинают анализировать результаты, выявляют причины успехов и неудач, пытаются выстраивать стратегию работы, повышающей качество знаний, ибо наконец-то найдена точка отсчёта, достаточно объективная и понятная. Другая группа результатов определяет тенденции, возможно, конечный успех нововведения. К таким результатам можно отнести то, что педагоги размышляют, анализируют структуру и содержание КИМов, проблемы информационной безопасности, начинают изучать основы тестологии; отдельные компоненты концепции и технологии ЕГЭ; методы констру-

ирования педагогических тестов используются для создания относительно нового содержания деятельности.

Рассуждая о том, какая аттестация нужна правовому демократическому государству, мы пришли к выводу, что она должна быть прозрачной, достоверной, объективной, предоставляющей всем выпускникам равные условия, обеспечивающей самостоятельность и информационную безопасность. Единый госэкзамен обладает всеми этими характеристиками. Сегодня альтернативы ЕГЭ как процедуре, соответствующей названным требованиям, – нет.

В ходе эксперимента его участники убеждаются не только в объективности получаемых результатов, но и в том, что новая форма экзамена – мощный рычаг позитивных изменений образовательного процесса, повышения качества обучения. В первую очередь потому, что учителя и ученики начинают более серьёзно и ответственно относиться к своей деятельности. Условия и качество работы региональных систем образования благодаря ЕГЭ становятся более прозрачными как для государства, так и для общества. Это позволяет принимать значительно более обоснованные, точные, эффективные управленческие решения.

Библиографический список

1. **Алферов, Ю. С.** Мониторинг развития образования в мире [Текст] / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88–96.
2. **Батюкова, З. И.** Интеграция России в мировое образовательное пространство [Текст] / З. И. Батюкова // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 98–102.
3. **Белканов, Н.** Оценка советского образования: взгляд из-за рубежа [Текст] / Н. Белканов // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 24–33.
4. **Бочерашвили, В.** Масштабная технология и отношение к ней [Текст] / В. Бочерашвили // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 28–32.
5. **Гулидов, И. Н., Шатун, А. Н.** Как оценивать знания выпускных школ? [Текст] / И. Н. Гулидов, А. Н. Шатун // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 9. – С. 54–55.
6. **Зверев, А.** Панихида по ликбезу [Текст] / А. Зверев // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 22–26.
7. **Карнаухова, М. В.** Основные тенденции оценивания качества образования на рубеже столетий / М. В. Карнаухова. Монография в 2-х частях. – Ульяновск: УлГУ, 2002. – 199 с.
8. **Кириллова, С., Шиц, М.** Эксперименту приказано быть успешным [Текст] / С. Кириллова, М. Шиц // Народное образование. – 2003. – № 9. – С. 20–22.
9. **Ковалёва, Г.** PISA-2003: Результаты международного исследования [Текст] / Г. Ковалева // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 37–43.
10. **Лебедев, О. Е.** Кому оценивать образовательные результаты? [Текст] / О. Е. Лебедев // Народное образование. – 2004. – № 9. – С. 81–86.

11. **Липатова, И. А.** Введение новой системы оценки в общеобразовательных школах России [Текст] / И. А. Липатова // Народное образование. – 2003. – № 3. – С. 14–23.
12. **Новикова, Т. Г.** Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся [Текст] / Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, М. А. Пинская // Профильная школа. – 2004. – № 2. – С. 48–55.
13. **Смушкевич, Л. Е.** Единый госэкзамен и модернизация общего среднего образования [Текст] / Л. Е. Смушкевич // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 9. – С. 20–29.
14. **Таевский, А., Таевский, Д.** Ахиллесова пята Единого государственного экзамена [Текст] / А. Таевский, Д. Таевский // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 4.
15. **Фарков, А.** Что проверяет ЕГЭ? [Текст] / А. Фарков // Народное образование. – 2004. – № 7. – С. 153–156.
16. **Фуксон, Л.** Дальнейшее проведение ЕГЭ: способы совершенствования [Текст] / Л. Фуксон // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 16–23.
17. **Шаулин, В. Н.** ЕГЭ держит экзамен [Текст] / В. Н. Шаулин // Народное образование. – 2003. – № 9. – С. 9–15.

УДК 377 + 378

Т. М. Аминов

НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогика во все времена испытывала потребность в новых теориях, подходах и технологиях, необходимых в процессе воспитания человека. Названная потребность очевидна и обусловлена постоянным обновлением общества и отдельной личности. Не случайно, сегодня мы являемся свидетелями возникновения бесчисленного множества педагогических теорий, концепций и взглядов. Явление само по себе закономерное и позитивное. Но все ли так гладко? Порой, читая какую-либо работу, претендующую на педагогическую новацию, ловишь себя на мысли, что это уже было или что это мы уже давным-давно проходили. Здесь уместно выражение Питера Лоренса, канадско-американского педагога и литератора, который заметил, что «нет ничего нового под солнцем, но есть кое-что старое, чего мы не знаем». Отметим лишь одну причину заблуждений мнимых новаторов: слабое знание истории педагогической мысли и того опыта, который столетиями культивировался системой образования. Поэтому сегодняшней интерес к историко-педагогическим исследованиям не случаен. Правда, этот интерес относительный, но, тем не менее, факт обнадеживающий. Однако и здесь достаточно много

проблем. К таковым, на наш взгляд, относятся следующие: во-первых, количество как региональных, так и общероссийских историко-педагогических работ, в целом недостаточно. Об этом неоднократно высказывались различные ученые: председатели диссертационных советов, члены ВАК и др. (В. С. Леднев, Е. В. Ткаченко, А. С. Б. елкин и др.). Поэтому процесс разработки подобных исследований нужно только приветствовать. Во-вторых, заметно страдает качественная составляющая историко-педагогических работ, что является, безусловно, их главным недостатком. Среди проблем этого ряда хотелось бы обратить внимание на отсутствие системности в интерпретации педагогических явлений, исторические факты преподносятся эклектично, без должной аналитики, наслаиваются, иногда противоречат друг другу. Такая работа больше схожа с работой архивариуса, чем с исследованием историка педагогики.

Причиной подобных ошибок считаем отсутствие строго обозначенной концептуальной основы историко-педагогического исследования. В этом отношении чисто исторические исследования более корректны, так как в исторической науке методологические проблемы разработаны лучше. Данный вывод находит свое подтверждение в идее З. И. Равкина, который считает, что сегодня «назрела необходимость в должной мере продуманно использовать в историко-педагогических исследованиях различные концептуальные подходы и методы, как общепринятые, так и не получившие пока широкого распространения» [5, с. 13]. Кроме названных проблем рассматриваемых работ, необходимо отнести слабую разработанность таких вопросов, как категориальный аппарат исследования, методы, функции, уровни формирования знания, в рамках которых возможно познание и осмысление историко-педагогической теории и практики, принципы отбора материала исследования, выявление закономерностей и признаков исследуемого явления и многое другое.

Размышляя над поставленными вопросами, предлагаем один из вариантов их решения. Первоначально необходимо определиться с концепцией будущего исследования. Предлагаемая нами концепция основана на идее целостного педагогического процесса. Логика педагогического процесса, а также связь всех его структурных компонентов, должна быть положена в основу анализа системы профессионального образования, в целом выступая предметом историко-педагогического исследования. Поэтому, параллельно с «чисто» историческими фактами (особенности и условия жизнедеятельности социальных систем рассматриваемого времени, связь образовательных учреждений с внешней средой и др.), необходимо анализировать такие компоненты образовательных структур, как закономерности и принципы организации целостного педагогического процесса в учебных заведениях, а также цели, задачи, содержание, формы, методы, средства, собственно про-

цесс целереализации, результаты деятельности образовательных систем и их оценка.

Соглашаясь с тем, что любая схема «обедняет» и не раскрывает всей сути рассматриваемого явления, тем не менее, мы приводим собственную схему педагогического процесса, построенную на основе современных научных разработок В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина, В. В. Краевского, Б. Т. Лихачева, В. А. Сластенина, И. П. Смирнова, С. А. Смирнова, Е. В. Ткаченко и др. Например, у В. В. Краевского понятие «педагогический процесс» синонимично понятию «образовательный процесс». Рассматривая процесс как смену состояний системы, он делает вывод о том, что образовательный процесс есть смена состояний системы образования как деятельности. Отсюда, «педагогический процесс это деятельность в её динамике, в движении» [2, с. 33]. В данном подходе основной акцент сделан на процессуальности, деятельности в педагогическом процессе. Дополняя эти идеи, автор говорит, что процесс есть единство воспитания, обучения и всех составляющих его элементов: целей, задач и др. [2, с. 35].

Характеризуя воспитание, В. И. Андреев утверждает, что оно есть «один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности...» [1, с. 19]. В данном определении проводится явная, на наш взгляд, параллель названного явления с педагогическим процессом. Сравним его с подходом группы авторов под руководством В. А. Сластенина по отношению к педагогическому процессу, который определяется как специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач [3, с. 138]. Более широкое, но достаточно созвучное с предыдущим взглядом, рассмотрение воспитания в педагогическом смысле встречаем у Е. В. Ткаченко и И. П. Смирнова. Они рассматривают данное явление как «целенаправленный, специально организованный процесс социального взаимодействия педагогов и обучаемых, их развивающихся отношений в целостной системе социального пространства образовательного учреждения» [4, с. 5]. Аналогичная интерпретация дается и С. А. Смирновым, который педагогический процесс рассматривает как специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий старшего и младшего: обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Опираясь на данные положения и расширяя их, в педагогическом процессе можно выделить следующие основные идеи: во-первых, в нем четко прослеживается диада «процесс – деятельность», т. е. деятельность является родовым понятием по отношению к последнему [4]; во-вторых, процесс есть взаимодействие, т. е. он обязательно носит двусторонний характер;

в-третьих, это взаимодействие носит специально организованный профессиональный характер; в-четвёртых, деятельность педагога носит характер управления.

Таким образом, педагогический процесс есть целостная система взаимосвязанных между собой действий педагога и воспитанника, который обусловлен строго заданной логикой. Отсюда, структура педагогического процесса может быть представлена следующим образом (рисунок).

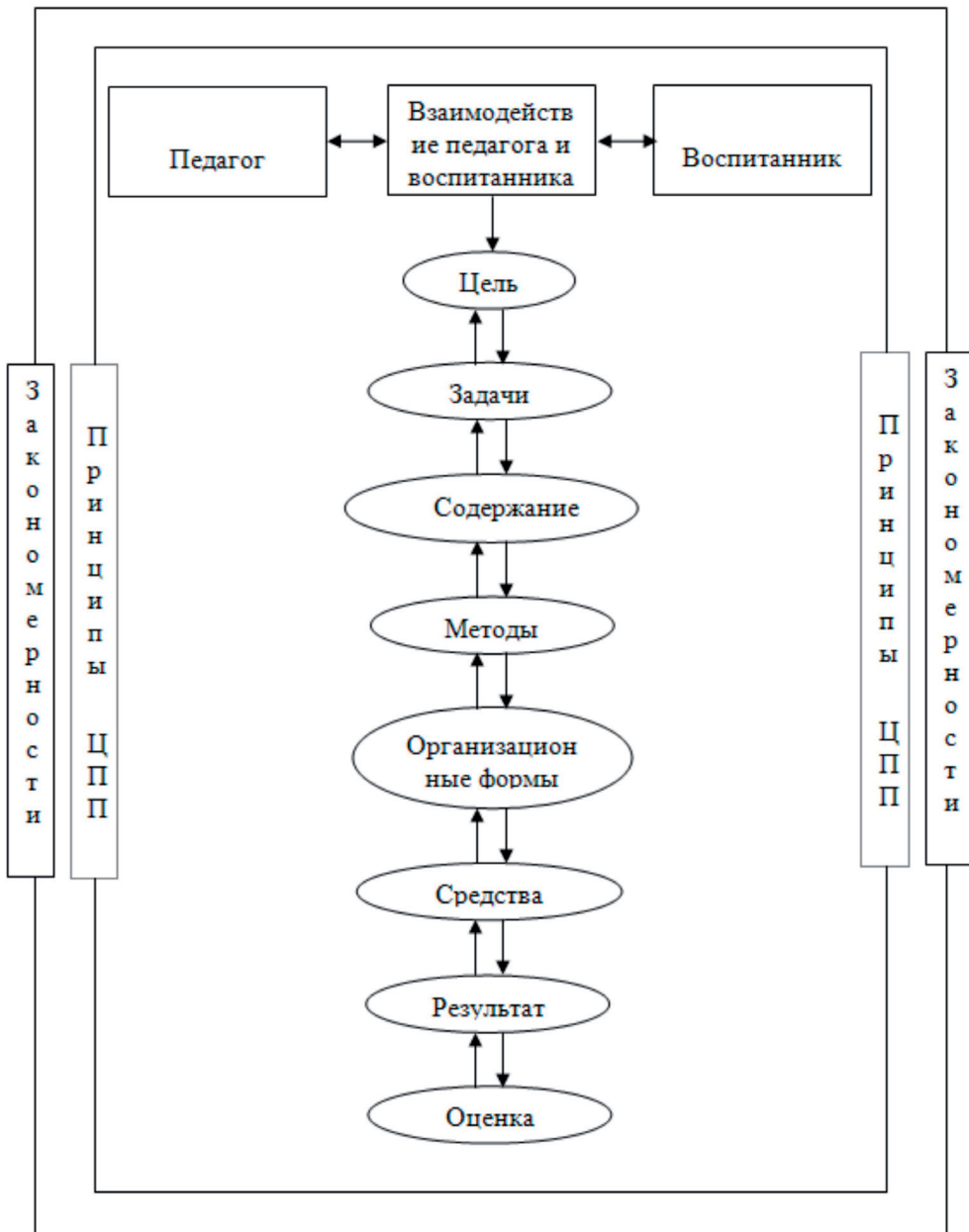


Схема целостного педагогического процесса (ЦПП)

Итак, педагогический процесс есть взаимодействие воспитателя с воспитанниками, каждый из которых «строит» взаимоотношения исходя из собственных потребностей и мотивов. Названный процесс основывается на закономерностях, действующих объективно, независимо от того, известны они педагогу или нет. Из закономерностей, причем не только педагогических, но и социальных, философских, психологических и других, выводятся принципы, или основополагающие правила, требования, предъявляемые к организации педагогического процесса.

Далее, основываясь на функциях педагогической деятельности, выделенных П. Я. Гальпериним (мотивирующая, ориентирующая, исполнительная, контролирующая), в педагогическом процессе можно

обозначить такие этапы как диагностический, мотивирующий, целеполагающий, этап планирования, целереализации и рефлексивный.

Каждому из названных этапов соответствуют группы компонентов педагогического процесса, выделенных в нашей таблице. При решении проблем эффективного развития любой отрасли образования, в том числе профессионального, необходимо комплексно изучить все выделенные нами компоненты, как в актуальном (логическом), так и, прежде всего, в историческом аспекте.

Таким образом, предлагаемая нами концепция историко-педагогического исследования, на наш взгляд, дает возможность логичного, качественного анализа, систематизации и интерпретации исторических фактов и явлений. Работы, построенные в названной логике, с одной стороны, позволят более четко выявить педагогическую составляющую исследования, что в принципе и является их основной задачей, с другой, технологизировать процесс историко-педагогического исследования.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика [Текст]: Учеб. курс для творческого саморазвития. – 3-е изд / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. уч. зав. / В. В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
3. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т. [Текст] – М.: Изд-во Большая российская энциклопедия, 1999.
4. **Смирнов, И. П., Ткаченко, Е. В.** Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005. – 184 с.
5. **Современные проблемы истории образования и педагогической науки** [Текст]: Моногр. сборн. / Под ред. З. И. Равкина. – В 3-х т. – Т. 1. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 186 с.

Л. П. Гирфанова

ПРИРОДА И СУЩНОСТЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОБОБЩЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Идея общечеловеческих ценностей вошла в наше общественное сознание на волне перестройки; вскоре приоритет общечеловеческих ценностей декларировался в обществоведческой теории и общественной практике как один из важнейших принципов социальной политики в России, в том числе в области образования. В науке начался активный процесс осмысления сущности общечеловеческих ценностей. Для педагогики это было особенно актуально, так как именно перед школой стоял важнейший вопрос: на какие ценности ориентировать подрастающее поколение? В данном контексте ценности соотносятся с целями образования и определяют парадигму воспитания как ведущей общественной функции.

Дискуссию с американским ученым Р. Шейерманом о сущности общечеловеческих ценностей одним из первых открывает Б. С. Гершунский на страницах журнала «Педагогика», где они приходят к выводу о том, что общечеловеческие ценности, которые необходимо положить в основу воспитания молодежи, – это те великие истины, та мудрость, «которая веками накапливалась здравомыслящим человечеством и нашла отражение в трудах великих просветителей прошлого» [2, с. 13]. Отмечая важность общечеловеческих духовных ценностей в деле нравственно-эстетического воспитания детей и юношества, Б. Т. Лихачев понимает под общечеловеческими ценностями «вечные явления духовной жизни людей», такие как их стремление к счастью, совесть, вера, надежда, любовь, индивидуализм, честь и достоинство личности [3]. В. А. Караковский предлагает одну из первых классификаций общечеловеческих ценностей, которую он кладет в основание образовательного процесса в одной из московских школ, директором которой он является, на практике проверяя их значимость и действенность [4; 5]. Определить общечеловеческие ценности как социальную доминанту ориентации, по А. В. Кирьяковой, – это значит вычленив те идеи, принципы и содержание ценностей, которые во все времена общественного развития были для личности главными, определяющими её интересы, убеждения, идеалы – поведение в целом [6] и др.

К сожалению, приходится констатировать, что к середине 90-х годов прошлого столетия в науке в целом возобладал субъективистский подход к пониманию общечеловеческих ценностей. Вместе с этим постепенно угасает интерес и даже наблюдается отрицание общечеловеческих ценностей на основании того, что не может быть ценностей, разделяемых всеми людьми

сразу. Своеобразный итог этим исканиям подводит В. Д. Никандров, который дает определение понятию «общечеловеческие ценности» через род и видовое отличие: это ценности, которые принимают все люди, их подавляющее большинство, весь род человеческий [8, с. 28]. Нельзя не отметить, исходя из данного определения, что автор также придерживается субъективистского подхода в рассмотрении проблемы общечеловеческих ценностей. Ученый и сам в этом недвусмысленно признается, отмечая, что «ценностей очень много, и, комбинируясь в различных связях и отношениях, они создают самые различные ценностные ориентации каждого человека и выделенных по разным основаниям групп людей...; придется выбирать, и выбор этот не может не быть в какой-то мере субъективным» [там же, с. 17].

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем свой собственный взгляд на природу и сущность общечеловеческих ценностей, рассматриваемых в качестве обобщенных целей образования.

Необходимо отметить, что мы разделяем точку зрения исследователей, которые считают, что ценности, в том числе и общечеловеческие, имеют объективно-субъективный характер. Объективно нечто является ценностью не потому, что его кто-то оценивает, а потому что еще до акта оценки оно обладает определенной значимостью, значением, внутренней способностью удовлетворять те или иные потребности людей. Оценка как раз является тем механизмом, который позволяет объективно значимую ценность субъективировать. В результате оценки нечто становится значимым для конкретного субъекта, так как способно удовлетворить именно его конкретные потребности. Субъектом может быть как отдельно взятая личность, так и группа людей (например, партия), этнос, нация, человечество в целом (так называемые совокупные субъекты). Отсюда вытекает, что общечеловеческой ценностью является не потому, что ее разделяют все люди или их большинство, а потому что она объективно отражает потребности всего человечества, обладает общечеловеческой значимостью, является условием удовлетворения этой потребности человечества как совокупного субъекта.

Исследуя генезис общечеловеческих ценностей, мы неизбежно выходим на культурно-историческую концепцию развития психики человека нашего выдающегося ученого-психолога Л. С. Выготского. Суть концепции наиболее емко находит отражение в его известном тезисе: «всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды – сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения» [1, с. 477]. Не приходится сомневаться, что изначально деятельность людей носила коллективный характер. Деятельность была направлена на удовлетворение актуальных потребностей человека, прежде всего витальных. В процессе деятельности человека создавалась общечеловеческая культура, в которой культура каждого народа является элементом целостной системы.

Культура, как известно, фиксировалась в знаках культуры. Создавая в процессе деятельности тот или иной продукт, человек вкладывал в него определенные смыслы (А. Н. Леонтьев), свое понимание гармонии, красоты, пропорций, значения. На основе знаков культуры постепенно формировалось коллективное сознание. При этом под коллективным сознанием мы понимаем совокупность всех смыслов, заложенных в знаках культуры. Отсюда вытекает, что общественное сознание, с нашей точки зрения, – это только часть коллективного сознания, проявляющаяся на том или ином этапе исторического развития конкретного общества. Именно коллективное сознание, зафиксированное в знаках культуры (произведениях искусства, архитектуры, литературе, музыке, науке и др.), является источником формирования индивидуального сознания в онтогенезе.

Развитие потребностной сферы человека обуславливало дифференциацию видов деятельности, в рамках которых формировались различные формы коллективного сознания, такие как мораль, искусство, религия, философия, наука, политика, право и др. Центральным, системообразующим элементом любой деятельности является цель, которая формируется на основе осознанной потребности. В соответствии с дифференциацией видов деятельности происходило расщепление целей. Постепенно в процессе филогенеза человечества из поколения в поколение шло становление идеальных целей различных видов деятельности, которые формировались в качестве позитивного полюса аксиологического пространства различных форм коллективного сознания. Так, например, если мы аксиологическое пространство морали представим в виде аксиосферы, то ее позитивным полюсом будет являться добро, а негативным – зло. Таким образом, «добро» и «зло» являются родовыми, системообразующими коллективное сознание антиподами, по вертикали между которыми располагается все многообразие видовых ценностей и антиценностей морального сознания. Добро и зло – две стороны одной «медали», они не могут существовать друг без друга. Недаром Н. А. Бердяев утверждал, что человек одинаково открыт как добру, так и злу. Свобода, по его мнению, и есть возможность свободного выбора между тем и другим. Лишь пройдя сквозь внутреннюю борьбу «равноправных» начал добра и зла, человек может подняться к высшей «второй» свободе, свободе вне зла, свободе в добре [9, с. 3].

Задавшись вопросом, а что же находится посередине этого аксиологического пространства морали, от одного профессионального философа я услышала остроумный ответ: «А посередине – всегда «болото»! Но еще больше мне понравилась догадка студентов: «Людмила Петровна, а посередине – равнодушие!». Именно с равнодушия начинается движение человека либо к добру, либо к злу.

Подобно морали обобщенные цели-ценности и их антиподы объективно существуют во всех формах коллективного сознания и отражают извечные устремления человека в их идеальной форме: красота-безобразия в искус-

стве, справедливость-несправедливость в праве, истина и ложь в науке, свобода и несвобода в политике, богатство и нищета в экономической сфере коллективного сознания и др.

Таким образом, *под общечеловеческими ценностями, которые составляют родовые понятия, мы понимаем идеальные цели различных видов деятельности человечества, которые сложились в процессе его филогенеза и находят отражение в соответствующих формах коллективного сознания как позитивный полюс его аксиологического пространства.* Отсюда можно сделать вывод, что общечеловеческих ценностей, составляющих родовые понятия, не так уж и много. Их приблизительно столько же, сколько существует различных форм коллективного сознания. Они носят идеальный, предельно абстрактный характер, выступая в виде определенного образца, абсолюта, на который необходимо ориентироваться в том или ином виде деятельности. Так как коллективное сознание человечества складывалось постепенно в процессе филогенеза, оно не имеет временных рамок, поэтому и общечеловеческие ценности-цели носят надисторический характер. Общечеловеческие ценности устойчивы в той мере, в какой устойчива конечная цель коллективного сознания, представляющая положительный полюс его ценностного пространства. Если человечество откажется от какого-либо вида деятельности в виду отмирания соответствующей потребности, то и ценность-цель станет неактуальной. В то же время при появлении какой-то новой устойчивой потребности человечества в целом и соответствующего вида деятельности (например, по освоению Космоса или мирового океана и др.), постепенно будет формироваться новая форма коллективного сознания и новая идеальная цель-ценность, но для этого, думаем, необходима не одна историческая эпоха.

Сферой бытования общечеловеческих ценностей, как уже было сказано, являются различные формы коллективного сознания, которые можно рассматривать как своеобразные источники такого рода ценностей в сфере духовного производства, имеющего решающее значение в деле воспитания подрастающих поколений. На данном уровне общечеловеческие ценности носят объективный характер. Являясь неотъемлемой частью коллективного сознания, они могут интериоризироваться индивидуальным сознанием. Подчеркиваем, что здесь существует вероятностная детерминация: отдельно взятая личность (как и группа, класс, народ) может овладеть, а может и не овладеть общечеловеческими ценностями. Создание условий для их успешной интериоризации ребенком и является собственно задачей образования.

Общечеловеческие ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, через внутренний мир индивида (его интересы, стремления, склонности), входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являясь одним из источников мотивации ее

поведения. Преломляясь через индивидуальное сознание, общечеловеческие ценности начинают носить субъективный характер, приобретая лично обусловленную характеристику. Как отмечает А. В. Кирьякова, каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием [6].

Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распределения индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект самоопределился. Поэтому, как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида.

Исследуя педагогическую значимость общечеловеческих ценностей как ценностных ориентаций, необходимо рассматривать их в совокупности, в определенной системе, где каждая отдельно взятая ценность является элементом в целостной структуре гуманитарных ценностей. Данная система составляет внутренний стержень культуры общества, являясь объединяющим звеном всех отраслей духовного производства, всех форм коллективного сознания. Система общечеловеческих ценностей есть действенная сторона коллективного сознания, взятого в совокупности всех его форм.

Содержание конкретной ценности-цели как компонента системы раскрывается через комплекс идей, которые сами по себе могут представлять ценности и являться элементами в системе этой конкретной ценности. Другими словами, каждая общечеловеческая ценность представляет собой как бы подсистему целостной системы гуманитарных ценностей и в силу этого и далее может дробиться и конкретизироваться. Нам важно выявить ведущие доминирующие (родовые) компоненты в системе общечеловеческих ценностей, которые могут выступать в качестве цели при формировании ценностных ориентаций школьников. Помимо ценностей-целей (родовых и видовых) можно выделить соответствующие и направленные на их реализацию ценности-средства; складывающиеся в соответствующей деятельности ценности-нормы, регулирующие межличностные отношения; и формирующиеся при этом соответствующие ценности-качества. Так, например, если идеальной общечеловеческой целью-ценностью экономического сознания, как и деятельности, мы видим «богатство», то ценностью-средством при этом является личный труд человека, ценностью-нормой является честность, а ценностью-качеством, несомненно, является умеренность. И все они являются производными от ценности-цели, т. е. обладают видовыми характеристиками.

Соглашаясь с мнением большинства исследователей, можно утверждать, что центральным, системообразующим компонентом в структуре общечеловеческих ценностей является сам Человек как центр ценностных отношений, как их конечный продукт. Рассматривая общечеловеческие ценности как целостную систему, мы не можем не выделить несколько уровней в этой системе.

Опираясь на теорию возвышения потребностей А. Маслоу, можно утверждать, что первый уровень в системе общечеловеческих ценностей представляют, на наш взгляд, ценности, которые составляют основу бытия человека и являются потребностью и условием его существования, прежде всего как биологического существа, как индивида. Это так называемые «витальные», жизненно важные ценности, такие как Жизнь, Здоровье, Земля, Отечество, Семья, Богатство, Мир, уже отчасти выделенные В. А. Караковским в его работе «Стать человеком» [4].

Следующий уровень, на наш взгляд, составляют ценности, являющиеся условием достойного существования человека в обществе как субъекта собственной деятельности и как личности. К таким общечеловеческим ценностям можно отнести Демократию как форму общественного управления, Свободу как важнейшее условие творческой самореализации человека, Равенство (понимаемое как равенство возможностей, а не уравниловку, равенство перед законом), Справедливость (или законность) как равнодействующую индивидуальных претензий на свободу.

Все вышеупомянутые общечеловеческие ценности являются основой и условием воспроизводства и развития культуры как великого богатства, накопленного человечеством во всех сферах материальной и духовной жизни людей. В деле образования и развития Человека духовного, индивидуальности, первостепенное значение, с нашей точки зрения, имеют именно духовные ценности, которые включают в себя такие наиболее общие понятия как «Добро», «Красота», «Истина» и составляют содержание третьего уровня.

Общечеловеческие ценности постепенно формировались в процессе коллективной деятельности и в целом составляют основу общечеловеческой культуры как цели и положительные полюса ценностного пространства различных форм коллективного сознания и, с нашей точки зрения, будет правомерным вывод о том, что культура каждого отдельно взятого человека располагается на границах осознания им общечеловеческих ценностей, т. е. человек, интериоризировавший общечеловеческие ценности, переведший их во внутренний план, осознавший их как личностные ценности, составляющие основу мотивации его поведения, есть культурный человек.

Формирование общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска» – это процесс, который идет по пути многочисленных планируемых и не планируемых контактов, межличностного общения, накопления субъек-

тивно значимой, эмоционально окрашенной информации и будет эффективным, если педагогический процесс будет организован на основе личностно ориентированного, личностно развивающего подхода; будут созданы такие педагогические условия, при которых классный коллектив, личность учителя станут референтно значимыми для учащихся, на основе чего будет обеспечиваться их мотивированное включение в активную творческую коммуникативную, познавательную, ценностно-ориентационную, художественную, трудовую и другие виды деятельности и создание «...ценностных установок как основного подсознательного регулятора поведения, в единстве трех основных компонентов: а) когнитивного, б) эмоционально-оценочного, в) поведенческого» [7, с. 22].

Овладение всеми этими видами деятельности в доступном школьнику данного возраста объеме и соответствующей форме и формирование на этой основе ведущих качеств личности, адекватных системообразующему элементу общечеловеческих ценностей, станет условием создания целостной личностной базы для дальнейшего разностороннего развития человека на основе все более полного усвоения гуманитарного содержания общечеловеческих ценностей и обеспечит соответствующее социальным нормам поведение подростков.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии. [Текст] / Л. С. Выготский – СПб., 2003.
2. **Гершунский, Б. С., Шейерман, Р.** Общечеловеческие ценности в образовании [Текст] / Б. С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика.– 1992. – № 5–6. – С. 3–13.
3. **Лихачев, Б. Т.** Философия воспитания. [Текст] / Б. Т. Лихачев – М., 1995.
4. **Караковский, В. А.** Статья человеком. [Текст] / В. А. Караковский – М., 1993.
5. **Караковский, В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. [Текст] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова – М., 1996.
6. **Кирьякова, А. В.** Ориентация школьников на социально значимые ценности (Теория и диагностика): Учебное пособие к спецкурсу. [Текст] / А. В. Кирьякова – Л., 1991.
7. **Невский, И. А.** Учителю о детях с отклонениями в поведении. [Текст] / И. А. Невский – М., 1990.
8. **Никандров, Н. Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. [Текст] / Н. Д. Никандров – М., 2000.
9. **Свинцов, В.** Свобода и несвобода. Опыт сегодняшнего прочтения Николая Бердяева [Текст] / В. Свинцов // Наука и жизнь .– 1992. – № 1. – С. 2–7, 10–12.

А. Н. Ключенко

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Для совершенствования действующей в образовательном учреждении системы воздействия на трудовую мотивацию педагогических работников должна быть проведена серьезная аналитическая работа. При этом важно получить ответы на следующие вопросы:

– Определение основных категорий работников, работающих в вузе (в том числе и высших военных образовательных учреждениях), на которых должна быть ориентирована система стимулирования.

– Что именно является основным результатом работы каждой из выделенных категорий?

– Удовлетворяет ли качество и полнота должностных инструкций установленным требованиям?

– Насколько полно сотрудники вуза информированы о том, каких результатов работы ожидает от них руководство?

– Есть ли примеры недопонимания требований, предъявляемых к сотрудникам вуза с его стороны?

– Какие методы оценки профессиональных результатов используются в вузе для оценки профессиональных (преподавательских и научных) результатов основных категорий сотрудников вуза?

– Как реализуется контроль за выполнением сотрудниками вуза порученной работы?

– Сколько градаций по оплате труда условно можно выделить в данном вузе и что лежит в основе этих градаций?

– За что людям в организации платят деньги? Какие результаты стимулируются? Какие критерии используются для оценки сотрудников вуза и результатов профессиональной деятельности?

– Какие качества сотрудников вуза и какое рабочее поведение поощряются существующей системой стимулирования?

– Какие формы материального и нематериального стимулирования используются в вузе?

– Какие недостатки имеются в действующей в вузе системе стимулирования?

Основной смысл воздействия на трудовую мотивацию педагогических сотрудников вуза состоит в том, чтобы добиться от них такого трудового поведения, которое обеспечивает максимальную эффективность в работе подразделений и вуза в целом. Приходится констатировать, что для подавляющего числа высших учебных заведений совершенно неги-

пично оценивать степень эффективности тех мотивирующих воздействий на педагогических сотрудников, которые предпринимаются со стороны руководителей. Можно предложить следующий набор методов, которые могут быть использованы для такой оценки: анализ эффективности действующей в вузе системы материального стимулирования (оплата труда, премирование, льготы; анализ эффективности действующих в вузе мер нематериального стимулирования труда; опросы, интервью с педагогическими сотрудниками вуза; оценка профессиональных и научных достижений и показателей педагогических сотрудников вуза; наблюдение за рабочим поведением педагогических сотрудников, за отношением к работе; оценка состояния трудовой морали, трудовой и исполнительской дисциплины различных категорий педагогов; оценка степени приверженности педагогов военного вуза и его целям; экспертные оценки.

Успешное воздействие на трудовую мотивацию сотрудников вуза невозможно без регулярной обратной связи в виде оценки эффективности этих воздействий.

Удовлетворенность педагогической профессиональной деятельностью как критерий результативности военного вуза

Удовлетворенность трудом определяется психологами различным образом: как отношение личности, оценка, установка или сочетание ряда взаимосвязанных установок, чувство, эмоциональное состояние, мотив.

Удовлетворенность трудом, как и любое психическое состояние, имеет свою динамику. Даже при неизменных условиях труда может наблюдаться повышение или понижение удовлетворенности личности своим трудом, что вызывается изменениями уровня притязаний данной личности.

В отечественных исследованиях удовлетворенность трудом на эмпирическом уровне выявляется посредством субъективных оценок, даваемых педагогическим работником различным сторонам рабочей ситуации, степени удовлетворенности своей работой и специальностью. Понятие «рабочая ситуация» включает в себя содержание работы самой по себе, а также факторы окружающей среды, в пределах которой функционирует личность как работник. Удовлетворенность специальностью может выступать важным показателем адаптированности молодых сотрудников вуза и, следовательно, одним из необходимых критериев эффективности управления в данном случае.

Диагностическая модель управления профессорско–преподавательским составом военного вуза

Проблемы управления профессорско–преподавательским составом военного вуза также нуждаются в диагнозах, и помочь в них разобраться может диагностическая модель (в дальнейшем – УП-модель, как некоторая опорная структура, которая помогает руководителю сосредоточиться на главных факторах, относящихся к рассматриваемой им проблеме). В нашем случае УП-модель включает три главных объекта анализа: люди; внешние и внутренние условия; сам вуз.



Модель управления профессорско–преподавательским составом высшего военного учебного заведения

Модель показывает, какие из взаимодействий трех важнейших ее элементов должны быть выделены и проанализированы при решении той или иной частной задачи управления сотрудниками военного вуза.

Изучив модель, мы видим, что для эффективной работы с людьми нужно квалифицированно выполнять ту или иную последовательность действий. Добиться этой цели легче при использовании рекомендуемой структурно-диагностической модели.

Внешние факторы

Кадровая политика вуза осуществляется в определенной внешней среде. В непроизводственные факторы (правительственные законы и формы государственного регулирования, требования профсоюзов, наличие конкурентов и внешние экономические условия, характер рынка образовательных услуг) оказывают значительное влияние на кадровую политику военного вуза и его программы.

Внутренние факторы

Стиль управления военным учебным заведением имеет две основные крайности. Первая связана с особым подходом к управлению, при котором обычно преобладает централизм в принятии решений. При противополо-

ложном подходе принятие решений осуществляется децентрализованно. Планы определяются менее детально, расширяется перечень самостоятельно выполняемых видов работ.

Эти два стиля отражают два фундаментально различных управленческих взгляда на природу человека, роль труда в его жизни и наиболее эффективные способы руководства.

Состав педагогического коллектива высшего военного учебного заведения (кафедры или подразделения), где работает педагог, играет важную роль в его жизни. Когда человек приходит в вуз, на его работу в большой степени влияет тот коллектив, в котором ему приходится работать.

Работа педагогического коллектива является эффективной, если: его члены действуют как одна команда; его члены являются полноправными участниками групповых обсуждений и дискуссий; цели профессиональной и научно – исследовательской деятельности четко определены; имеющиеся ресурсы соответствуют задачам, стоящим перед коллективом; члены коллектива активно заняты поиском приемов и средств лучшего достижения целей.

Человек со всеми его качествами – важнейший элемент диагностической модели. Люди разнятся своими возможностями, подходами, вкусами. У каждого из них – свой стиль, интеллектуальные способности, способы выполнения работы.

Способности индивидуума могут быть классифицированы на механические двигательльно-координационные, умственные и творческие. Многие из этих способностей обуславливаются генетическими факторами и мало поддаются тренировке. Другие, – такие как мастерство общения, преподавания и руководства, – поддаются тренировке значительно легче.

Образ мышления, склонности и предпочтения работника оказывают сильное влияние на его поведение на работе. Работа создаст возможность самовыражения и совершенствования педагогического работника. Мотивация педагогов есть совокупность причин, пробуждающих человека действовать тем или иным целенаправленным образом. Мотивация, таким образом, есть внутреннее состояние, которое побуждает, направляет и сохраняет у человека стремление достичь определенных целей.

Каждый работник уникальная, неповторимая личность. Поэтому вряд ли можно рассчитывать на то, что один и тот же подход к разным работникам будет равно успешным.

Специалисты в области психологии и педагогики находят, что:

1. Педагогический работник, проявляет как рациональные, так и интуитивно-эмоциональные черты склада характера в своем поведении. Его решения и поведение определяются не только рациональными (сознательными), но и эмоциональными (бессознательными) факторами, которые чаще всего выступают совместно;

2. Личность действует, с одной стороны, в соответствии со своими внутренними склонностями и решениями, а с другой, в соответствии с внешней обстановкой;

3. Любой человек уникален, он действует и думает определенным образом, в зависимости от: особенностей своей личности; возможностей, данных ему природой либо развитых в процессе обучения; имевшихся или сложившихся взглядов и вкусов; мотивации деятельности, присущей ему от рождения или развитой.

Опытный руководитель понимает, что природа человека является решающей переменной в кадровой деятельности и важна для эффективности работы военного и гражданского вуза.

Стратегия деятельности военного вуза в области управления сотрудниками показывает, чего надеются достигнуть главные руководители этой области в течение длительного периода времени. Существуют также стратегические решения средне- и краткосрочного характера. Хорошо разработанный стратегический план дает возможность отделу кадров лучше подготовиться к изменениям во внутренней и внешней обстановке.

Проектирование рабочего процесса

Информация, полученная в результате анализа и спецификации рабочих мест, дает основу для проектирования рабочих процессов, то есть создания структуры рабочих элементов, обязанностей и задач работников данного профиля. Ниже описываются два подхода к такому проектированию: первый, который можно назвать «нормативным», и второй – оставляющий основное место максимальной удовлетворенности и творческой активности работников («бихевиористический»).

Нормативный подход. Планирование рабочего процесса составляло основу теории научного менеджмента Ф. У. Тэйлора. В 1911 году он написал: «Пожалуй, наиболее важным элементом современной теории научного менеджмента является понятие рабочей задачи. Рабочий процесс каждого сотрудника планируется руководителем хотя бы на один день вперед, и в большинстве случаев каждый сотрудник получает инструкции и указания в письменной форме, в которых подробно описывается точное количество времени, за которое он должен выполнить задачу».

Вот основные **принципы теории научного менеджмента**, которые применяются и в настоящее время в системе высшего профессионального образования (как в гражданских, так и высших военных учебных заведениях): любой рабочий процесс должен быть тщательно исследован (это – как раз то, что пытаются сделать аналитики рабочих мест); рабочий процесс должен быть организован таким образом, чтобы труд сотрудника был эффективным; сотрудники, выбранные для выполнения данного рабочего процесса, должны отвечать предъявляемым к ним профессиональным и личностным требованиям; необходимо всемерно использовать денежные вознаграждения за успешное выполнение задачи.

Хотя эти принципы научного менеджмента были предложены в начале двадцатого века, они важны до сих пор. Работы Тэйлора и его принципы научного менеджмента впервые пробудили интерес к изучению рабочих процессов. Была проведена большая исследовательская работа по анализу рабочих процессов с тем, чтобы полученная информация могла использоваться при приемах на работу, отборе сотрудников, обучении, установлении заработной платы и принятии решений по продвижению сотрудника по должности.

«Бихевиористический» (поведенческий) подход основан на стремлении повысить личный творческий вклад сотрудника в его научную и педагогическую деятельность. За последние два десятилетия было проведено много исследований способов повышения личной удовлетворенности сотрудника в процессе работы, мотивирующего инициативное принятие на себя большей ответственности.

Одним из таких подходов является метод, именуемый системой должностных характеристик. В основу метода положен тезис о том, что на желание работать и степень удовлетворенности сотрудника оказывают влияние три основных психологических параметра: значимость данной должности в представлении работника, оценка важности и нужности выполняемой им работы; степень ответственности, которую испытывает сотрудник по отношению к результатам своего труда; регулярная оценка итогов деятельности сотрудника.

Чем выше каждая из этих трех мерок, тем больше желание работать.

В свою очередь, существует ряд факторов, от которых зависят три упомянутых психологических параметра. В табл. 1 представлено пять характеристик значимости должности.

Таблица 1

Значительные характеристики должности

Широта требуемых для выполнения данной работы навыков	В какой мере исполнение должности требует наличия широкого арсенала средств навыков и умений?
Осознание своей задачи в целом, во всей ее полноте и завершенности	В какой мере работа в данной должности представляет собой решение каких-то крупных задач «от начала до конца», с получением конечного результата?
Роль выполняемой работы в решении более общих задач коллектива	Имеет ли данный рабочий процесс существенное влияние на жизнь и работу других людей в самом вузе или за его пределами?
Самостоятельность	Степень возможной самостоятельности сотрудника в определении им своих задач, способов их решения и личного режима работы
Обратные связи	Получает ли сотрудник вуза в результате выполнения своих рабочих обязанностей четкую и ясную информацию об эффективности своей работы?

Как видно из таблицы, должность выглядит в глазах сотрудника более значимой, если ее исполнение требует более широкого арсенала средств и дает сотруднику четкое ощущение своего, объективно важного участия в хорошо понимаемой им общей задаче (конечном результате).

Самостоятельность имеет прямое отношение к чувству ответственности. Чем больше рабочий процесс контролируется, тем сильнее чувство ответственности, которое он испытывает. Информированность сотрудника о результатах своей деятельности оказывает огромное влияние на мотивацию его труда.

Поведение на работе и личная удовлетворенность сотрудника находятся в большей гармонии, если работник и его работа «подходят» друг другу. В (табл. 2) показано, какими бывают результаты при разной степени взаимодействия работы и сотрудника.

Таблица 2

Взаимодействие работы и сотрудника

Степень увеличения результативности своего труда	Насколько велико желание сотрудника увеличить результативность своего профессионального педагогического или научного труда	
	Сильное	Слабое
Результативность увеличивается	Взаимосоответствие 1. Высокое качество работы. 2. Высокая степень удовлетворенности. 3. Редкие случаи невыхода на работу и низкая текучесть.	Взаимное несоответствие 1. Сотрудник перегружен и путается в своей работе. 2. Качество работы низкое. 3. Частое отсутствие на рабочем месте и большая ротация кадров.
Результативность не растет	Взаимное несоответствие 1. Сотрудник чувствует, что используются не все его возможности. 2. Малая удовлетворенность работой. 3 Частые невыходы на работу и большая текучесть кадров.	Взаимосоответствие 1. Желание работать можно создать различными стимуляциями. 2. Высокое качество работы.

Анализ рабочей должности, ее описание и спецификация имеют большее значение, когда требуется определить, может ли быть повышена эффективность работы по какому-либо конкретному параметру. Еще перед тем, как предпринимать попытки увеличить эффективность рабочего процесса, следует рассмотреть два вопроса.

Первый: результаты анализа должности должны быть хорошо осмыслены. Поскольку именно анализ представляет для этого необходимую информацию.

Второй – заключается в рассмотрении личных склонностей сотрудника в отношении своей работы. Хочет ли сотрудник повышения результативности своего труда, и сможет ли он трудиться с повышенной интенсивностью?

Наиболее частыми проблемами, связанными с увеличением интенсивности рабочего процесса, с которыми приходится сталкиваться в управлении педагогическими сотрудниками вуза, следующие:

1. Чисто технологические трудности - интенсивность рабочего процесса не может быть повышена просто потому, что это связано с повышением интенсивности работы.

2 Материальные трудности - затраты на то, чтобы разработать и воплотить в жизнь программу увеличения результативности, слишком высоки.

3. Не учтены личные склонности и пожелания сотрудников вуза.

4. Изменения в рабочем процессе слишком незначительные и не могут сыграть большой роли.

Итак, проектирование рабочего места и процесса влияет на отношение сотрудника к своему профессиональному педагогическому труду. Рабочий процесс сам по себе настолько важен, что, прежде всего он должен быть хорошо осмыслен, и в каждой конкретной ситуации он может быть видоизменен. По своей природе, он динамичен и изменчив. Анализ рабочих мест и процессов представляет собой важный диагностический метод, который может изменить всю их сущность и получить гораздо лучшие результаты.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Типологический подход к личности профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала [Текст] / К. А. Абульханова-Славская / Под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991.

2. **Бодров, В. А.** Психология профессиональной пригодности. [Текст] / В. А. Бодров – М, 2001.

3. **Бусыгина, А. Л.** Совершенствование педагогической компетентности преподавателей как фактор повышения эффективности учебного процесса ВУЗа. [Текст] / А. Л. Бусыгина – СПб., 1994.

4. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий.[Текст] / Э. Ф. Зеер – Екатеринбург, 1999.

5. **Иванова, Е. М.** Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. [Текст] / Е. М. Иванов – М., 1992.

6. **Каверин, С. Б.** Мотивация труда. [Текст] / С. Б. Каверин – М., 1998.

7. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова – М., 1996.

8. **Леонова, А. Б., Чернышева О. Н.** Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия. [Текст] / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева – М., 1995.

РАЗДЕЛ XIII
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет Д 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123 г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Тел/факс: (3832) 2-68-11-61, 2-68-11-91

Научные специальности:

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

**Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском
государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031 г. Барнаул, ул. Молодежная, 55

Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лопаткин Владимир Михайлович
Заместитель председателя	доктор психологических наук, профессор Орлов Александр Николаевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

Диссертационный совет Д 311.005.01 при Уральском государственном университете физической культуры

Адрес: 454091 г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1

Тел.: (3512)37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
(педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки - через полторный 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);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- 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.nspru@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;

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

Абакарова Эмма Гаджиевна – кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

Аминов Тахир Мажитович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, tamerlan_80@mail.ru, Уфа

Артеменко Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук Ставропольского государственного университета, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

Беликов Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Бусыгин Александр Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой экологии и экологического образования Самарского государственного педагогического университета, samaradesmo@yandex.ru, Самара.

Быкова Татьяна Леонидовна - кандидат технических наук, доцент, декан по работе с иностранными учащимися Уфимского государственного нефтяного технического университета, foredu@mail.ru, Уфа

Валеев Азат Салимьянович – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой ОТД Сибайского филиала Башкирского государственного университета, pedagog@masu.ru, Сибай

Валеева Марина Александровна – декан факультета социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, доцент кафедры социальной педагогики ОГПУ, кандидат педагогических наук, dec-socped@yandex.ru, Оренбург

Владимирцева Светлана Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дидактики математики Барнаульского государственного педагогического университета, vladisvet@bk.ru, Барнаул

Гирфанова Людмила Петровна – докторант кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмиллы, girfanova54@mail.ru, Уфа

Гришин Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, директор Челябинского автотранспортного колледжа, pedagog@masu.ru, Челябинск

Гусев Олег Владимирович – аспирант кафедры экологии и экологического образования Самарского государственного педагогического университета, samaradesmo@yandex.ru, Самара

Егорова Алла Васильевна – кандидат педагогических наук, Заместитель начальника Управления учреждений образования и реализации приоритетного национального проекта «Образование», allarosobrazovanie@yandex.ru, Москва

Егорова Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая психология и акмеология» Ковровской государственной технологической академии имени В. А. Дегтярева, доцент; докторант кафедры «Социальная педагогика и психология» Владимирского государственного гуманитарного университета, eiv@list.ru, Ковров

Захаров Антон Викторович – аспирант Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, q1ru@mail.ru, Ишим

Иващенко Галина Алексеевна – кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики, зам. декана по учебной работе Общетеχνического факультета Братского государственного университета, ivashenko.home@mail.ru, Братск

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Белгородского государственного университета, isaev@bsu.edu.ru, Белгород

Ишимова Ирина Николаевна – старший преподаватель кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры, injsh@mail.ru, Челябинск

Ищенко Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», заведующая кафедрой философии, педагогики и психологии ГОУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования», dial@cross-ipk.ru; filosof@cross-ipk.ru, Красноярск

Кипина Оксана Анатольевна – аспирантка Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова, oksana.kipina@yandex.ru, Ишим

Киселёва Василиса Сергеевна – аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, kisvass@mail.ru, Москва

Ключенко Анатолий Николаевич – кандидат педагогических наук, полковник, начальник факультета радиосвязи Ставропольского военного института связи ракетных войск, K-Psycho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

Кормакова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета, kormakova@bsu.edu.ru, Белгород

Кротова Ирина Владимировна – заместитель проректора по научной работе и международному сотрудничеству Красноярского государственного торгово-экономического института, nauka@mail.kgtei.ru, Красноярск

Кульгина Лариса Александровна – старший преподаватель кафедры градостроительства и архитектуры Братского государственного университета, аспирант Кузбасской государственной педагогической академии, logakulgina@ Rambler.ru, Братск

Леушина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков машиностроительных специальностей

тей, Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева, fmvt@nntu.nnov.ru, Нижний Новгород

Любимова Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональная педагогика» инженерно-педагогического факультета ГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет», profped@istu.ru, Ижевск

Макарова Дина Владимировна – доцент кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета, dinokkk@mail.ru, Москва

Малашихина Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор Ставропольского государственного университета, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

Мальцева Людмила Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, художественно-графического факультета Кубанский государственный университет, v.ostanin@mail.ru, Краснодар

Овсянникова Светлана Алексеевна – аспирант кафедры логопедии Московского городского педагогического университета, ovsjannikovyu@mail.ru, Москва

Пак Любовь Геннадьевна – доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, lyubov-pak@mail.ru, Оренбург

Попов Николай Иванович – доцент кафедры математического анализа и теории функций Марийского государственного университета, porovnikolay@yandex.ru, Йошкар-Ола

Пояркова Зинаида Дмитриевна – соискатель кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, Чита

Регалюк Марина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

Ростовцев Альберт Николаевич – кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой материаловедения, основ производства и методики преподавания общетехнических дисциплин Кузбасской государственной педагогической академии, rostovcevAN@yandex.ru, Новокузнецк

Рубцова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры культуры русской речи Нижегородского государственного педагогического университета, kolt-katya@yandex.ru, Н. Новгород

Сайгушев Николай Яковлевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Сикорская Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры Оренбургского государственного университета, sikorlok_gal@mail.ru, Оренбург

Сильнова Луиза Музагитовна, преподаватель английского языка Белебеевского педагогического колледжа, соискатель кафедры «Педагогика» Башкирского Государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Сильнов Артем <DRUGok-33@yandex.ru, г. Уфа

Скрябина Ольга Алексеевна – доцент кафедры современного русского языка РГУ имени С.А. Есенина, e.motorina@rsu.edu.ru, Рязань

Солопанова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета, заслуженный работник культуры Кубани, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, г. Ставрополь

Старикова Людмила Дмитриевна – доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, buharova@el.ru, Екатеринбург

Сурков Руслан Викторович – аспирант кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, guslan-73rus@ya.ru, Ульяновск

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы, filarit-teregulov@yandex.ru, Уфа

Черных Анатолий Иосифович – кандидат технических наук, доцент, проректор по учебной работе Кубанского государственного технологического университета, Краснодар

Шмелева Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, ped@sv.uven.ru, Ульяновск

Шорников Леонид Иванович – доцент, заведующий кафедрой «Таможенное дело» Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, Нижний – Новгород

Шустова Инна Юрьевна – докторант Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, innashustova@yandex.ru, Москва.

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор Педагогической академии последипломного образования Московской области, кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Яковлев Сергей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета (МПГУ) по научной работе, по совместительству доцент кафедры дошкольной педагогики МПГУ, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. yakovlevaim@yandex.ru, Москва

Яковлева Светлана Валентиновна – аспирант кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного педагогического университета им. С. М. Кирова, atevsa@inbox.ru, Псков

Янбулатова Лариса Викторовна – аспирант кафедры стилистики и культуры речи Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, haris10@list.ru, Саранск

AUTHORS

Abakarova Emma Gadgievna – a candidate of pedagogics, associate professor of Stavropol State University, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Artemenko Olga Nikolaevna – a candidate of pedagogics of Stavropol State University, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Belikov Vladimir A. - dr. of pedagogical sc., , the professor, managing faculty of pedagogics Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Busigin Alexander Georgievich – doctor of pedagogical sciences, professor, managing faculty of ecology and ecological education of the Samara state pedagogical university, samaradesmo@yandex.ru, Samara

Bykova Tatiana L. – Candidate of technical sciences, Associate professor, Dean of the department for foreign students affairs of Ufa state petroleum technological university, foredu@mail.ru, foredu@mail.ru, Ufa

Chernykh Anatoly Iosifovich – Candidate of Science, Associate Professor, Vice Principal of Academic Activities of Kuban State Technological University, ponamoreva@kubstu.ru, Krasnodar

Egorova Tatyana Valentinovna – the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the «General psychology and acmeology» faculty at the Kovrov state technological academy after V. A. Degtyaryov; working for doctor's degree at the faculty of «Social pedagogics and psychology» of the Vladimir state humanitarian university, eiv@list.ru, Kovrov

Girfanova Ludmila Petrovna – working for a doctor's degree at pedagogical department, The M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, girfanova54@mail.ru, Ufa

Gusev Oleg Vladimirovich – post-graduate student of faculty of ecology and ecological education of the Samara state pedagogical university, samaradesmo@yandex.ru, Samara

Isaev Ilea Fedorovich, the doctor of pedagogical sciences, professor, Manager of the Sub-Faculty for pedagogics Belgorod State University, isaev@bsu.edu.ru, Belgorod

Ishchenko Tatyana Nikolayevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer for the Chair of Pedagogics and Psychology of Professional Work, the Siberian State Technological University, head of the Chair of Philosophy, Pedagogics and Psychology, the Krasnoyarsk Regional Institute of In-service Education, dial@cross-ipk.ru; filosof@cross-ipk.ru, Krasnoyarsk

Ishimova Irina Nicolaevna – senior lecturer of the theory and technique of pedagogical management department, Ural state university of physical training, injsh@mail.ru, Chelyabinsk

Ivaschenko Galina Alekseevna – teacher of the pulpit to engineering geometry and computer graphics, vice-dean on scholastic work of the Bratsk State University, ivashenko.home@mail.ru, Bratsk

Janbulatova Larisa Viktorovna – the post-graduate student faculties of the Mordovian state university of a name. Ogaryov's ltem, haris10@list.ru, Saransk

Kipina Oksana Anatolyevna – Post-graduate student of the P. P. Yershov Pedagogical Institute of Ishim, oksana kipina@yandex.ru <mailto:kipina@yandex.ru>, Ishim

Kiseleva Vasilisa Sergeevna – post-graduate student Moscow Pedagogical State University, kisvass@mail.ru, Moscow

Kluchenko Anatoly Nikolaevich – a candidate of pedagogics, colonel, chief of Stavropol military institute of wireless communication faculty of rocket troops connection, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Kormakova Valentina Nikolaevna, the candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Sub-Faculty for pedagogies Belgorod State University, kormakova@bsu.edu.ru, Belgorod

Krotova Irina Vladimirovna – Vise-rector assistant for Science and International Affairs State educational institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Institute of Economics and Trade”, nauka@mail.kgtei.ru, Krasnoyarsk

Kuligina Larisa Aleksandrovna – teacher of the pulpit urban planning and architectures of the Bratsk State University, post-graduate student of the Kuzbass state pedagogical academy, lorakulgina@rambler.ru, Bratsk

Leushina Irina Vladimirovna – candidate of science, associate professor of the foreign languages department of machine building specialties, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R. Alexeyev, fmvnt@ntnu.nnov.ru, Nizhniy Novgorod

Lyubimova Olga Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of the chair «Professional pedagogics», the Faculty of Pedagogical Engineering, the Izhevsk State Technical University, Izhevsk

Makarova Dina Vladimirovna – docent of chair of rhetoric and speech culture of Moscow Pedagogical State University Moscow, dinokkk@mail.ru, Moscow.

Malashichina Irina Anatolivna – a doctor of pedagogics, professor of Stavropol State University, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Maliceva Lyudmila Valentinovna – a candidate of the pedagogical sciences, assistant professor of the pulpit decorative-applied arts and design, artistic-graphic faculty Kubanskiy state-whine university, v.ostanin@mail.ru, Krasnodar

Ovsyannikova Svetlana Alekseevna – post-graduate student Moscow City Pedagogical University, ovsjannikov@mail.ru, ovsjannikov@mail.ru, Moscow

Pojarkova Zynaida Dmitrievna – the competitor of the Chair of Pedagogics, the N.G.Chernyshevsky Transbaikalian State Pedagogical University, Chita.

Popov Nikolay Ivanovich – the senior lecturer of Mari State University, popovnikolay@yandex.ru, Yoshkar-Ola

Regaluk Marina Michailovna – a candidate of pedagogics, associate professor of Stavropol State University, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

Rostovcev Alibert Nikolaevich – professor, manager of the pulpit of the Kuzbass State Pedagogical Academy, rostovcevAN@yandex.ru, Novokuzneck

Rubtsova Natalia Victorovna – candidate of philological science, docent Nizhny Novgorod State Pedagogical University, kolt-katya@yandex.ru, Nizhny Novgorod

Saygushev Nikolay Y. – dr. of pedagogical science the professor faculty of pedagogics Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Shchurkova Nadezhda Yegorovna – Doctor of Pedagogics, Professor of Pedagogical Academy of Post-graduate Education of the Moscow Region, the Chair of Pedagogics of Higher School, the Moscow Pedagogical State University, Moscow

Shmeleva Natalia Borisovna – the doctor of pedagogical sciences, the professor of faculty of pedagogics of vocational training and social activity of the Ulyanovsk state university, ped@sv.uven.ru, Ulyanovsk

Shornikov Leonid Ivanovich – Senior lecturer, head of the chair «Customs business», the N.I.Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod, Nizhniy Novgorod

Shustova Inna Yurjevna – doctorant of the Upbringing Theory Centre of Institute of Pedagogics theory and history of the Russian academy of Education, innashustova@yandex.ru, Moscow

Sikorskaya Galina Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of the Chair of Algebra, the Orenburg State University, sikorlok_gal@mail.ru, Orenburg

Silnova Louise Muzagitovna – Teacher of English of the Belebeyevsk Pedagogical College, the competitor of the chair "Pedagogics" of the M.Akmulla Bashkir State Pedagogical University of, DRUGok-33@yandex.ru <<mailto:DRUGok-33@yandex.ru>>, Ufa

Skryabina Olga Alekseevna – Senior lecturer, the Chair of Modern Russian, the S.A.Yesenin Russian University of the Humanities, e.motorina@rsu.edu.ru <<mailto:e.motorina@rsu.edu.ru>>, Ryazan

Solopanova Olga Urjevna – a candidate of pedagogics, associate professor of Cuban state university, merited worker of Cuban's culture, K-Psycho-Kpp@stavsru.ru

Starikova Ludmila Dmitrievna – reader of the chair of professional pedagogics, Russian State Vocational Pedagogical University (RSVPU), buharova@el.ru, Yekaterinburg

Surkov Ruslan Viktorovich – the post-graduate student of faculty of pedagogics of vocational training and social activity of the Ulyanovsk state university, ruslan-73rus@ya.ru, Ulyanovsk

Valeev Asat S. – ct. sc. (education), managing faculty (department Sibaj of branch Bashkir University), pedagog@masu.ru, Sibaj

Vladimirtseva Svetlana Alexandrovna – Candidate of Science (pedagogy), Associate Professor, the Associate Professor of Mathematical Didactics Chair of Barnaul State Pedagogical University, Barnaul city, vladisvet@bk.ru, Barnaul

Valeeva Marina Aleksandrovna – the dean of faculty of social pedagogic of the Orenburg state pedagogical university, the senior lecturer of faculty of social pedagogic, of the Orenburg state pedagogical university, the candidate of pedagogical sciences, dec-socped@yandex.ru, Orenburg

Yakovlev Sergey Viktorovich – the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the assistant manager department of pedagogics of the higher school of the Moscow pedagogical state university on scientific work, in combination the senior lecturer of department of preschool pedagogics, corresponding member of the International academy of sciences of pedagogical education. yakovlevaim@yandex.ru Moscow

Yakovleva Svetlana Valentinovna – post-graduate student Pskov State Pedagogical University, atevsa@inbox.ru, Pskov

Yegorova Alla Vasilyevna – candidate of pedagogic sciences, deputy chief of Department of education institutions and realization of the national project "Education" of Federal Agency of Education. E-mail: allarosobrazovanie@yandex.ru. Moscow

Zakharov Anton Victorovich – post-graduate teachers training institute, q1ru@mail.ru, Ishim

Aminov Takhir Mazhitovich – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of the Chair of Pedagogics, the M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University, tamerlan_80@mail.ru, Ufa

Пак Love Геннадьевна – the senior lecturer of faculty of social pedagogic of the Orenburg state pedagogical university, the candidate of pedagogical sciences, lyubov-pak@mail.ru, Orenburg

Teregoolov Filiret Sharifovich – doctor of pedagogics, professor of the M.Aknulla Bashkir State Pedagogical University, filarit-teregulov@yandex.ru, Ufa



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: Sibirskij pedagogiceskij žurnal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. ž.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Profile Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Exchange of Experience
- Reflections, Discussions
- Information
- In Dissertation Councils
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 32358hk