

✧ Юбилей ✧



Усова Антонина Васильевна

родилась 4 августа 1921 года в селе Корлыханово Ново-Белокатайского района Башкирии – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации, награждена медалью Российской академии образования «За достижения в науке» – за выдающийся вклад в психолого-педагогическую науку, развитие и укрепление РАО.

Сердечно поздравляем Антонину Васильевну со славным юбилеем и желаем ей здоровья, творческих успехов и выражаем огромную благодарность за то, что она через свою научную школу воспитала и продолжает воспитывать учеников, способных искать и находить пути развития Российской науки в области педагогики.

/Главный редактор научного международного ВАКовского журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор пед. наук, профессор, академик ПАНИ, Ученик А.В. Усовой – Петров Анатолий Викторович и весь коллектив Редакции и Горно-Алтайского государственного университета.

Путь длиной в 90 лет

*«Мне кажется, всякий, кто в здоровом уме,
всегда стремится быть подле того,
кто лучше его самого»*

(Платон + все ученики А.В. Усовой)

Январь 1951 года является стартом удивительного жизненного Пути Антонины Васильевны, который всю эту жизнь оказался связанным с Челябинским государственным педагогическим университетом. Там она защитила кандидатскую диссертацию, посвященную решению проблемы политехнического обучения и докторскую диссертацию «Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий». Защита состоялась в 1970 году в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена.

Огромный здравый смысл, реализм и вера в свое дело, удивительная работоспособность, высокая гражданская позиция, умение увлекать и убеждать – вот главные особенности Антонины Васильевны как личности. На всех этапах своей многолетней и плодотворной деятельности она с поразительной точностью умеет почувствовать и выделить из огромного множества проблем самое главное, тонко чувствует новое, видит перспективные направления в педагогических исследованиях. Она не только крупный ученый, но и талантливый организатор, которая не только создатель своей научной школы, аспирантуры, докторантуры, но и Зонального объединения преподавателей методики физики пединститутов Урала, Сибири и Дальнего Востока. Было проведено свыше 30 Зональных совещаний по актуальным проблемам образования и Зональный совет превратился в научный координационный центр, оказывающий непосредственное влияние на развитие современной системы образования в стране.

Страна много теряла из-за того, что основные ученые работали в западной части страны. Усова А.В. сделала огромный вклад для продвижения и развития педагогической науки на восток страны. Она организовала просвещенную жизнь на этом гигантском пространстве и свою жизнь, и жизнь своих учеников и последователей подняла на достойный научный уровень.

Научная школа академика А.В. Усовой питается ее широким кругозором, опытом, научной эрудицией, научной интуицией. При этом она никогда не заставляет своих учеников работать на нее. Ее усилия всегда были направлены на развитие науки. Когда аспиранты, докторанты разрабатывают только идеи учителя, тогда неизбежно, рано или поздно, наступает кризис. Когда же они учатся у него работать, тогда научная школа переживает своего учителя. Вот почему научная школа А.В. Усовой всегда молода, постоянно находится в процессе развития и рождает новые научные школы и направления. Но каждая из них с благодарностью понимает, что все они в свое время вышли из «шинели» академии А.В. Усовой.

Научные исследования А.В. Усова ведет по таким глобальным проблемам, как: психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий; совершенствование методики формирования у учащихся учебно-познавательных умений; активизация учебно-познавательной деятельности учащихся; систематизация и обобщение знаний учащихся; новые формы организации учебных занятий по физике в средней школе; межпредметные связи в преподавании основ наук в школе и в вузе; совершенствование профессионально-методической подготовки учителя физики в педвузе; концепция естественнонаучного образования в средней школе.

По результатам исследований А.В. Усовой опубликовано около 400 работ, в том числе 35 монографий. Ряд её работ переведены на белорусский, молдавский, башкирский, болгарский, испанский и немецкий языки.

Она является титульным редактором и ведущим автором фундаментальных пособий «Методика преподавания физики в 7-8 классах» и «Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школы». По этим книгам обучают студентов в педагогических вузах страны. В нашем научном международном журнале она является членом редакционного совета.

Под руководством Антонины Васильевны подготовлено и защищено более 70 кандидатских диссертаций и более десятка докторских.

В настоящее время Антонина Васильевна подчинила все свои знания и умения решению глобальных проблем современной средней школы. Ею создана концепция естественнонаучного образования, которая принципиально по

новому позволила создать учебный план школы, определить содержание естественного образования, прогнозировать содержание учебной дисциплины естественнонаучного цикла средней школы.

Антонина Васильевна потомственный педагог. Её мама, Мария Сергеевна, о которой она так тепло всегда отзывается, была сельской учительницей, руководителем лучшей сельской школы, а затем и школами целого района в Татарии. Первый орден Ленина в семье был вручён Марии Сергеевне, а Антонина Васильевна повторила её – второй орден Ленина в семье был вручён Антонине Васильевне.

Безусловно яркий путь Антонины Васильевны в науке, в педагогической деятельности можно оценить как человеческий подвиг. Она прошла славный путь в науке, оставив многое следующим поколениям педагогов, и в частности, то, что называют «стиль Усовой», «метод Усовой», «школа Усовой». И даже говорят: «Усова – сама академия». Провозглашая тесную связь науки, практики и подготовки кадров, она последовательно проводила этот принцип в жизнь и включала в этот процесс своих учеников, предоставляя им поле научно-исследовательской деятельности. В ней проявляется яркий пример редкого сочетания в одном человеке крупного ученого и талантливого руководителя. Это руководитель новой формации, она не просто управляет, а ведет за собой. Научная школа Усовой и ее структурные подразделения – это то, что направлено в будущее. Последнее для нее характерно – заботиться о том, что будет «после нас».

Усова не только выдающийся организатор, но и крупный общественный деятель. Ее волновали и продолжают волновать все аспекты формирования и развития человеческого общества и каждого его члена. Она постоянно общается через центральную печать со своими представлениями о развитии системы образования в стране, ее недостатками и перспективами. И делает это настойчиво и убедительно, сверяясь с главной целью жизни – служить науке, стране, людям.

Я счастлив, что мне довелось работать под руководством и в непосредственном контакте с академиком А.В. Усовой. Именно тогда я заметил ее главную черту – она все время живет намного впереди своего века. Вот почему у нее всегда свои ученики, которым она в состоянии не только передать свои знания, опыт, но и вывести на новую дорогу, ведущую в бесконечный мир науки.

Антонину Васильевну знаю как воспитателя не только на рабочем месте, сфера ее воспитательного воздействия охватывает все жизненное пространство. Обращаясь, например, в адрес нашей международной конференции «Инновационные процессы в системе современного образования» она сказала просто, но так, что где-то в пространстве мы все чувствовали «указующий жест»: «Дорогие коллеги, желаем вам плодотворного общения и не забывайте о той культурной почве, на которой должна возрастать духовность и нравственность учителя XXI века!». В этом суть ее миссии человека-«Альма-Матер», определяющей нашу научную судьбу в жизни.

Говоря об Антонине Васильевне как о крупном ученом, нельзя не сказать о ее таланте излагать свои мысли внятно и, если хотите, популярно. В России традиции быть понятными у учёных нет. Они чаще всего излагают, абсолютно пренебрегая своим читателем. Берёшь такую статью, читаешь с самого начала и ничего не можешь понять, а иногда сомневаешься, понимает ли автор сам себя. Конечно, крупицы осмысленного и разумного и оттуда можно извлечь. Но автор явно считает, что это твоя работа — их оттуда извлечь. Не потому, что он не хочет быть понятным, а потому, что его не научили правильно писать. Не учат у нас человека ни писать, ни говорить внятно, это считается неважным.

В этом смысле все работы А.В. Усовой являют образец той *простоты*, о которой говорят: «Простота – условие прекрасного». Поэтому хочется для наших авторов и читателей журнала привести пример статей Антонины Васильевны. Поэтому после краткого эссе о нашем Юбиларе предлагаю две ее статьи. В первой – о состоянии и пути развития образования в России и вторая – о развитии научно-методических исследований в российской науке. А в завершении наши обращения к самому дорогому нам Человеку в день ее Юбилея.

Дорогая Антонина Васильевна, вдыхайте аромат жизни в годы своего Юбилея. Это замечательные годы, замечательные Земля и Солнце, которые дарят Вам жизнь, наполненную изумительной музыкой успехов Ваших учеников и которые радуются этой жизни во многом благодаря Вашей школе. И пусть еще долго, долго яркое Солнце выливает свою энергию на всех нас с Вами, радуя тем, что мы вместе с Вами.

Мы всегда с Вами, потому что Вы – наша настоящая Альма-матер и наша безгранично любимая наставница.

Пусть Вас еще долго окружает цветущая природа, докучающие Вас ученики, полнота жизни, любящие Вас родные, коллеги и друзья.

И с Вашего позволения для читателей и авторов нашего журнала мы открываем раздел «Педагогика. Психология» двумя статьями, о которых я уже упоминал в тексте о Юбиларе.

Главный редактор журнала
А.В. Петров

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 37:001.12/.18

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонина Васильевна Усова, академик РАО, д-р пед. наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета, заслуженный деятель наук Российской Федерации

В статье рассматриваются основные проблемы системы школьного образования в России.

Ключевые слова: система школьного образования, существовавшая система образования, перестройка образования, положительные и отрицательные аспекты перестройки образования в России.

Наша система образования подвергается серьезной перестройке под воздействием запросов общества и происходящей в стране сложной перестройки идеологии, экономики, психологии мышления. При этом предпринимаются попытки перечеркнуть все, что было достигнуто прежде. Подвергается серьезной критике и существовавшая система образования. Но было бы неверно отрицать все, что было достигнуто в развитии системы образования до перестройки.

Поступательное движение педагогической науки и школьной практики требует не только отрицания и преодоления недостатков, но и использования положительного, что было достигнуто ранее. Поэтому требуется тщательный анализ прошлого опыта, имевшего место в предшествующий период развития. Какие положительные моменты имели место в системе образования до перестройки?

1. Осуществлялось всеобщее **бесплатное** среднее образование.

2. Достигнут сравнительно высокий уровень содержания образования.

3. Доказана необходимость разнообразия методов обучения и форм учебных занятий, разработана методика их проведения.

4. Накоплен богатый опыт творчески работающих учителей.

5. Издана обширная методическая литература для учителя, накоплен опыт создания учебников различными коллективами авторов.

Существенными недостатками прежней системы образования являлись:

1) всеобщее обязательное среднее образование без учета способностей и интересов учащихся, их жизненных намерений;

2) единый стандарт содержания образования для всех детей без учета их склонностей и способностей;

3) снижение интереса детей старших классов к учению, вынужденных учиться не по призванию, а по принуждению;

4) формализм в обучении;

5) обучение без учета индивидуальных особенностей учащихся, ориентация на среднего ученика.

При всем этом сравнительный анализ уровня знаний школьников 9- и 13-летнего возраста по естествознанию и математике, проведенный в 1990-1991г. по инициативе ЮНЕСКО в 19 странах мира показал, что наша школа не так уж плоха.

В каждой стране экзаменовалось 3300 учащихся из 110 школ каждой страны. Выборка учащихся осуществлялась случайным способом при помощи компьютеров. В нашей стране экзаменовались учащиеся всех бывших республик, за исключением Грузии и Узбекистана.

Средний результат по нашей стране оказался неожиданно высоким, несмотря на крайне скудное финансирование системы образования.

Тем не менее, наши школьники заняли четвертое место по математике и пятое по естествознанию, уступив Корее, Тайваню, Швейцарии и по естествознанию – Венгрии. Учащиеся США оказались на XIII месте.

Полученные результаты мы объясняем более современной методикой обучения, разработанной в нашей стране учеными-педагогами и творчески работающими учителями школ.

Как отмечает академик В.Г. Разумовский в статье "Отечественная школа. Взгляд со стороны", опубликованной в журнале "Педагогика" № 9-10 за 1992 г., в результате проведенного тестирования удалось выявить для всех стран общие закономерности.

1. Лучшие результаты показали страны с высокой степенью централизации образования.

2. В городских школах качество образования выше, чем в сельских.

3. Степень применения калькуляторов и компьютеров не влияет на результаты обучения.

Высокий средний результат, полученный в наших школах, приводит к выводу о необходимости более бережного отношения к достижениям отечественной педагогической науки и практики: не все разрушать и отбрасывать, реформируя школу, а сохранять то, что оправдало себя многолетней практикой.

Это ни в коей мере не означает, что в нашей школе все благополучно с обучением детей. Необходимо много переосмысливать в складывающейся в настоящее время системе образования и методах обучения. Необходимо прогнозировать последствия сегодняшних нововведений. Исследования американских ученых показали, что средний результат по стране отражает то, что было заложено 10-12 лет назад. Что положительного в современной перестройке системы образования?

1. Дифференциация образования, предоставление родителям и ученикам возможности избирать тип школы, тип обучения.

2. Создание различных типов средних учебных заведений: общеобразовательной школы, лицеев, гимназий, колледжей, классов с углубленным изучением предметов гуманитарного, естественного цикла и т.д.

3. Поиск нетрадиционных методов и форм обучения, учитывающих склонности и способности учащихся.

4. Усиление внимания развивающей функции обучения.

Однако при всем этом следует отметить ряд серьезнейших просчетов, которые могут негативно сказаться на результатах образования в нашей стране. К ним относятся, прежде всего:

1. Доводимая до абсурда дифференциация, нередко приводящая к резкому сокращению часов в некоторых классах и школах на изучение физики, химии, биологии и математики.

2. Социальное расслоение школы, происходящее под видом дифференциации.

3. Введение платного обучения в лицеях и гимназиях, в классах с углубленным изучением отдельных предметов.

4. Увлечение факультативными курсами, обилие которых ведет к перегрузке учеников и к тому, что у них не остается времени для серьезной самостоятельной работы с книгой.

5. Предоставление школам права самим определять учебные планы и программы приводит к тому, что содержание обучения определяется без опоры на научно-обоснованные критерии. Нередко в содержание школьных предметов для классов с углубленным изучением механически переносятся материал вузовских курсов, при этом не решается задача формирования у обучаемых рациональных способов самостоятельной познавательной и поисковой деятельности.

6. Вызывает чувство глубокой тревоги снижение в обществе значимости образования, его обесценивание – что в значительной мере связано с переходом к рыночной экономике. Зарплата инженера, ученого, профессора, академика меньше зарплаты уборщицы метро. Средняя зарплата учителя нашей страны составляет примерно 360-400 руб. в месяц. Для сравнения в США она составляет 3000 долларов в месяц.

7. Мы не можем быть удовлетворены снижением уровня обязательного бесплатного образования до уровня 9-летней школы, а в действительности – 8-летней школы, так как осуществляется перевод с 3-го класса сразу в 5-й.

8. Вызывает тревогу перегрузка школьников специализированных классов домашними заданиями. У врачей вызывает чувство тревоги состояние здоровья наших детей.

НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР неоднократно ставил перед органами народного образования, перед Правительством страны вопросы, связанные с необходимостью строгой регламентации учебной нагрузки, требовал ее рационального снижения. Однако эти важные вопросы до сих пор остаются нерешенными.

9. Серьезное чувство беспокойства вызывает то, что многие дети приходят в школу голодными, так как родители по 3-4 месяца не получают зарплату.

10. Большую озабоченность вызывает совершенно неудовлетворительное финансирование школ. Такое положение школы испытывали только в годы войны и в первые послевоенные годы.

Все это не может не отразиться на качестве образования и реализации стандартизации образования.

В США, Корее, Японии правительство принимает все возможные меры по улучшению финансирования школ, проявляет большую заботу о реализации бесплатного 12-летнего обучения всех детей. Ежегодно конгресс США издает 8-10 законов по вопросам образования, сопровождающихся выделением дополнительных государственных средств на образование. За период с 1983 по 1993 годы расходы на образование возросли в два раза со 100 млрд. долларов до 200 млрд. долларов.

Что же необходимо предпринять для того, чтобы повысить эффективность образования, престиж школы и интерес школьников к учению?

1. Необходимо, прежде всего, понимание правительством значения образования для подъема экономики, культуры, технического прогресса.

2. Необходимо создать систему непрерывного образования, в которой бы обеспечивалась строгая преемственность в содержании и методах обучения и воспитания, начиная от дошколят, завершая вузом.

3. Необходимо укрепить тенденцию к дифференциации образования с учетом склонностей и способностей детей, их жизненных намерений и мотивов учения.

4. Вместе с тем, было бы ошибочно начинать дифференцированное обучение с раннего детского возраста, поскольку до VII—VIII класса большая часть детей не готова психологически к определению своей будущей специализации. Это доказано специально проведенными исследованиями и подтверждается практикой.

Выбор специализации должен осуществляться на основе исследований индивидуальных особенностей детей, оказание им квалифицированной помощи в самоопределении со стороны психологов и педагогов. Полагаю, что дифференциация в обучении должна осуществляться в основном после окончания VIII класса.

Только в исключительных случаях, когда у ребенка с раннего возраста ярко проявляются склонности и интересы к какой-либо области знания, возможна более ранняя дифференциация на основе индивидуальных программ учащихся или учебы в школах (классах) одаренных детей.

5. Нельзя не учитывать, что в выборе специальности большое влияние оказывает состав учителей. Проведенные нами в 60-х годах исследования показали, что в школах, где работают талантливые учителя истории, – многие ученики хотят быть историками, в школах, где работает талантливый учитель химии, многие дети хотели быть химиками и т.д. С переходом из класса в класс в связи со сменой педагогов нередко изменяются и жизненные планы учащихся.

6. При обучении в специализированных классах не следует углубление осуществлять за счет перенесения в школу содержания вузовских курсов, так как в вузе все это будет снова изучаться более основательно. Опережающее изучение может привести к явлению "кажимости" знаний при всей их поверхности.

Полагаю, что углубляться следует за счет усиления внимания к самостоятельной работе с дополнительной литературой, более основательного анализа сущности изучаемых явлений, законов и теорий, систематизации знаний, решения задач повышенной трудности, изучения вопросов истории науки, усиления внимания эксперименту учащихся, приобщения их к посильным исследованиям.

7. Решая проблему дифференциации обучения, повышения теоретического уровня преподавания специальных дисциплин, нельзя допускать перегрузки детей в ущерб состоянию их здоровья. У учащихся должно оставаться время для пребывания на воздухе, занятий спортом, оказания помощи родителям по дому, по хозяйству, для самообслуживания, для занятий по интересам.

8. При определении содержания образования необходимо учитывать международный опыт, опыт отечественной школы и результаты исследований.

9. Необходимо дальнейшее совершенствование организационных форм и методов обучения в направлении активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, повышения роли обучения в развитии творческих способностей, инициативы и критического мышления учащихся, в развитии у них познавательного интереса.

10. В связи с неизбежным ростом объема информации, подлежащего усвоению в годы школьного обучения, и в целях экономии времени, необходимого для восприятия, переработки и усвоения этой информации, – очень важно усиление внимания к проблеме формирования у детей рациональных приемов учебно-познавательной деятельности. Вот почему необходимо повысить ответственность всех учителей за выработку у своих учеников обобщенных учебно-познавательных умений и, прежде всего, умения работать с книгой, умения наблюдать, самостоятельно ставить опыты, умения кратко, логично, грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи.

11. Говоря о развитии творческих способностей, следует помнить, что без системы знаний не может быть творчества, ибо "пустая голова не рассуждает". В связи с этим возникает проблема повышения прочности знаний, к которой в последние десятилетия в нашей школе неоправданно ослаблено внимание. Надо сказать, что этой проблеме в последние годы мало уделяется внимания и в психологической науке и в дидактике.

12. Решая проблему повышения научного уровня знаний, роли обучения в развитии творческих способностей учащихся, нельзя ослаблять внимание решению проблемы нравственного воспитания учащихся, воспитания у них патриотизма, чувства гражданского долга, общей культуры, честности, порядочности, уважительного отношения к старшим, друг к другу.

Педагоги в настоящее время лишены возможности как-то влиять на своих подопечных, так как разрушена система "классных часов", "курсовых собраний", а на учебных занятиях каждый преподаватель думает только о том, как бы "быстрее пройти программу". В лицеях и гимназиях, думая о повы-

шении научно-теоретического уровня преподавания, забывают о необходимости решения воспитательных задач, задач нравственного, духовного воспитания молодежи.

Сейчас необходимо думать о разработке принципиально новых форм воспитательной работы. Может быть, начать с организации дискуссионных клубов, круглых столов. Надо серьезно думать о том, как усилить воспитывающие функции учебных занятий – без менторства, без нравочений. Это одна из сложнейших задач современной средней и высшей школы; надо учиться решать ее по-новому.

Следует высказать и свое отношение к опубликованным проектам образовательных стандартов и базисному учебному плану, а также к временным стандартам, пока они еще не утверждены правительством. Анализ стандартов приводит к выводам о наличии в них существенных недостатков. Одним из них является перегруженность программ учебным материалом за счет перенесения значительной части учебного материала из X-XI классов в IX класс основной школы, что пытаются объяснить тем, что многие дети ограничат свое образование 9-летней школой. Но при этом не учитываются сокращения часов на изучение предметов естественного цикла в базисном учебном плане.

Вторым серьезным недостатком проектов стандартов является отсутствие согласования образовательных стандартов по различным предметам, например, по физике и математике и несогласованность объема знаний, определяемых стандартами, с количеством часов, предусмотренных на изучение предметов естественного цикла базисными учебными планами: объем знаний, подлежащих усвоению в основной школе, увеличивается, а количество часов на изучение соответствующих предметов – уменьшается.

Обращает на себя внимание еще один серьезный недостаток в происходящей перестройке системы образования. В документах, обосновывающих необходимость введения образовательных стандартов, речь идет об обеспечении единого образовательного пространства. Но это положение находится в коренном противоречии с многообразием программ и с положением о праве учителя выбирать понравившуюся ему программу. Представьте, какое же при этом может быть единое образовательное пространство, если в различных программах предусматривается существенное различие в структуре предмета. Так, например, по физике в одних программах курс физики VII класса начинается с изучения строения вещества, а в других – с механического движения.

Говоря о требованиях, которым должна удовлетворять личность современного педагога, следуя помнить, что эти требования не могут ограничиваться перечнем знаний и умений, которыми должен владеть учитель. Не менее важны требования к личностным качествам учителя. Чем более привлекательна для учащихся личность учителя, чем в большей степени используемые им содержание и методы обучения ориентированы на индивидуальные и личностные особенности учащихся, тем полнее его воспитывающее воздействие на учащихся.

Статья поступила в редакцию 01 августа 1998 г.

УДК 373.1.013

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Антонина Васильевна Усова, академик РАО, д-р пед. наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета, заслуженный деятель наук Российской Федерации

В статье рассматриваются различные методические аспекты проблемы формирования научных понятий, являющихся центральным ядром системы научных знаний, у учащихся школ и студентов вузов.

Ключевые слова: научные понятия, качество усвоения системы научных знаний, теоретические основы формирования понятий, новые проблемы, связанные с процессом формирования понятий у учащихся школ и студентов вузов.

Понятия составляют центральное ядро системы научных знаний и от качества их усвоения, в конечном итоге, зависит качество усвоения системы научных знаний. Поэтому поиски путей совершенствования процесса формирования понятий у учащихся школ и студентов вузов является одной из актуальных проблем педагогической науки и психологии. Являясь важнейшим элементом системы научных знаний, понятия играют важную роль в научном познании. Все это явилось фактором, обуславливающим огромное внимание к проблеме научных понятий представителей различных наук – философов, логиков, психологов, педагогов и др. Проблемы понятий занимают большое место в "Философских тетрадах" В.И. Ленина, в "Диалектике природы" Ф. Энгельса. Этим вопросам большое внимание уделяется в работах отечественных философов: А.С. Арсеньева, Б.С. Библера, Б.М. Кедрова, Г.А. Курсанова, В.С. Готта, А.Д. Урсова, Е.К. Войшвилло и др.

По Ленину понятия – есть форма отражения природы в познании человека (соч., т. 29, с. 149), "... высший продукт мозга, высшего продукта материи" (соч., т. 29, с. 164).

Как высшая форма познания – понятия составляют логическую основу, логический каркас научных систем и теорий. Они являются такой формой отражения, которая раскрывает сущность вещей, внутренние определяющие свойства предметов, их внутреннюю противоречивую природу.

Возникнув в науке на определенном этапе ее развития, понятия не остаются неизменными. В результате открытия новых существенных свойств и признаков предметов и явлений происходит обогащение содержания понятий, увеличивается их объем, полнее раскрываются связи и отношения между ними. Имея в виду эту особенность развития понятий, В.И. Ленин отмечал, что они "вечно движутся, переходят друг в друга, переливаются одно в другое. Без этого они не отражают живой жизни". Поэтому "анализ понятий, изучение их, искусство оперировать ими требуют всегда изучения движения понятий, их связей, их взаимопереходов" (соч., т. 29, с. 126).

Понятие как одна из форм мышления выступает как орудие познания. Вместе с тем, оно является результатом некоторого этапа развития наших знаний о тех или иных объектах материального мира. Возникнув в науке, понятие уже само становится объектом научного познания. В процессе обучения оно таковым и выступает, вместе с тем, являясь "орудием познания".

Формирование системы научных понятий у учащихся школ и студентов вузов является одним из ведущих задач процесса обучения. Поэтому всем педагогам нужно овладеть знанием психолого-педагогических основ формирования понятий, закономерностей этого процесса, независимо от содержания преподаваемого предмета. Выполнение этого требования является непременным условием повышения эффективности учебного процесса, критериями которого является качество знаний, их действенность и прочность, а также высокий уровень сформированности научного мировоззрения и воспитанности обучаемых.

Для учебного процесса важное значение имеют работы по теории формирования понятий, в которых раскрываются закономерности процесса усвоения понятий, способы их формирования, критерии усвоения, условия усвоения, типичные ошибки в усвоении, причины их возникновения и пути предупреждения. К числу важных работ в этом плане относятся: работы психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Н.А. Менчинской, М.Н. Шардакова; дидактов М.Н. Скаткина, А.В. Усовой, С.Г. Шаповаленко и методиста М.Н. Верзилина. Все эти работы, несомненно, вносят существенный вклад в разработку общей теории формирования понятий и имеют важное значение

для деятельности педагогов по формированию понятий у обучаемых. Однако при значительном количестве работ по теории формирования понятий продолжают оставаться слабо разработанными некоторые методологические аспекты проблемы, что отрицательно сказывается на применяемой в учебном процессе методике формирования понятий и качестве их усвоения обучаемыми.

Актуальность проблемы разработки теоретических основ формирования понятий диктуется целым рядом факторов, в частности:

1. Недостаточной разработанностью методических основ формирования понятий у учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений и полной неразработанностью теории формирования понятий у студентов высших учебных заведений. Выполненные психологами исследования относятся к процессу формирования понятий у учащихся начальных и 5-х классов. Что касается старших классов, то здесь имеются лишь работы по формированию отдельных частных понятий.

2. Непрерывностью процесса возникновения в науке новых понятий, а также развитием, конкретизацией и обобщением ранее введенных в тех или иных разделах науки понятий.

Все это происходит в связи с открытием новых явлений, процессов, свойств вещества и полей – в области естественных наук и в области общественных наук – в процессе изменений социально-экономических условий жизни общества, его господствующих идеологий.

Этот процесс обусловлен также дифференциацией и интеграцией наук.

Все это выдвигает перед педагогикой высшей и средней школы, а также перед психологической наукой все новые и новые проблемы, связанные с процессом формирования понятий у учащихся школ и студентов вузов. Обозначим некоторые из этих проблем, которые, с нашей точки зрения, являются наиболее актуальными и требуют своего первоочередного решения.

1. Отбор уже утвердившихся в науке понятий, но не нашедших отражения в содержании учебных дисциплин, и решение вопроса о целесообразности и возможности включения их в содержание учебных дисциплин.

2. Определение статуса новых понятий (отнесение их к понятиям-категориям, региональным или к частным научным понятиям), их места в системе учебных дисциплин и их циклов.

3. Определение критериев, которыми следует руководствоваться при отборе новых понятий для школьных и вузовских курсов.

Речь идет об отборе понятий, которые необходимо давать в целях повышения уровня общего образования и формирования современной научной картины мира, – с одной стороны, и понятий, формирование которых необходимо только будущему специалисту для профессионального выполнения работы, – с другой стороны.

4. Определение состава системы понятий и глубины их формирования в различных классах в условиях дифференциации обучения: в классах с углубленным изучением предметов естественно-математического или гуманитарного цикла, или в школах, занимающихся по базисному учебному плану.

Эта задача стоит также и перед педагогикой высшей школы, в связи с осуществляемой в вузах специализацией.

Часто мы стремимся дать нашим ученикам и студентам все, что знаем сами, не учитывая при этом познавательные возможности обучаемых, их склонности, способности, значимость формируемых знаний для будущей профессии. Все это приводит к тому, что к моменту окончания школы, вуза, как

показали проведенные нами исследования, уровень сформированности понятий оказывается у большинства обучаемых очень низким. Это относится прежде всего к таким предметам как физика, химия, биология, математика.

Если проверить, какая часть формируемых в школе и вузе понятий остается в сознании обучавшихся через 5 лет после окончания вуза, можно убедиться в том, что остается самая незначительная часть. В этом убеждает выборочная проверка. В памяти работающих сохраняются лишь те понятия, которыми они оперируют в повседневной деятельности и без которых не может быть успешного выполнения своих профессиональных обязанностей. Все остальное, согласно закономерностям психологии памяти, утрачивается, забывается, поскольку "не работает".

5. **Преемственность** в развитии понятий у учащихся школ и студентов вузов. Это означает, что в процессе формирования и развития понятий в них должно сохраняться основное ядро, и это ядро должно развиваться, обогащаться на последующей ступени обучения, при обучении соответствующим учебным дисциплинам.

В предметах естественного цикла таким понятием является "вещество". В его развитии отсутствует преемственность. В школе "вещество" определяется на уроках физики как "то, из чего состоит тело". Такое определение дается в учебнике физики для 7-го класса А.В. Перышкина и Н.А. Родины. Более к определению данного понятия нигде не обращаются: ни в курсе физики старших классов, ни в курсе общей физики вуза. Термином "вещество" пользуются только при изучении изменений агрегатных состояний вещества, а далее речь идет о телах: о твердых телах, жидкостях и газах, о "проводниках" и "изоляторах", которые учащиеся никак не соотносят с понятием "вещество". Отсюда – подмена понятия "вещество" как одного из видов материи понятием "тело", что неправомерно.

Поражает тот факт, что знания о веществе нигде не систематизируются и не обобщаются, поэтому на вопрос: "Что вы знаете о веществе?" выпускники средней школы и студенты физики отвечают на уровне 7-го класса: "Я знаю, что вещество состоит из молекул, молекулы движутся и взаимодействуют друг с другом." Это после изучения свойств и строения вещества на протяжении 5 лет в курсах физики, химии и биологии. Аналогичная картина наблюдается и с другими фундаментальными понятиями.

6. **Обобщение понятий** как применительно к обучению в школе, так и применительно к обучению в вузе. Особенно актуальна разработка методики обобщения фундаментальных понятий на заключительных этапах изучения, соответствующих курсов в школе и вузе, включая синтез (интеграцию) знаний об объектах, понятия о которых формируются при изучении циклов смежных дисциплин.

7. Разработка эффективной методики формирования новых понятий. Особого внимания требует разработка теоретических основ методики формирования общих научных понятий, общих для циклов учебных дисциплин, для интегративных курсов.

8. Разработка мировоззренческой функции формирования общих научных понятий и понятий-категорий (материя, движение, пространство, время, причина, следствие и т.д.). Она была поднята в работах В.Ф. Ефименко, но, к сожалению, не получила дальнейшего развития и ждет своего исследования.

9. Раскрытие методологического знания о фундаментальных научных понятиях, таких как материя, движение, энергия.

10. Изучение возможностей ЭВМ в формировании понятий. Пока еще никто не производил сравнительного анализа качества усвоения понятий при традиционной методике их формирования (т.е. без применения ЭВМ) и с применением ЭВМ. А произвести такое сравнение необходимо. До сих пор

должным образом не отработана методика применения компьютеров при формировании понятий.

11. Последующая разработка критериев усвоения понятий, без чего невозможна объективная оценка качества усвоения понятий и оценка эффективности применяемых для их формирования методик.

Ранее были разработаны такие критерии как: коэффициент полноты усвоения содержания понятия, коэффициент полноты усвоения объема понятия, коэффициент полноты усвоения связей и отношений данного понятия с другими.

В проводимых под нашим руководством исследованиях используется также интегральный коэффициент усвоения понятий, который включает умение оперировать понятием. Однако исследования, проведенные нашими аспирантами Н.Н. Кузьминым и А.А. Подольским, говорят о том, что этих показателей для развернутой оценки качества усвоения понятий недостаточно.

Н.Н. Кузьмин выделил 7 критериев усвоения понятий, а А.А. Подольский выделил уже 10 критериев. Однако для оперативного контроля за качеством усвоения понятий мы считаем достаточно 4-х критериев. На основе выделенных критериев определяются уровни усвоения понятий. Число их также по мере развития теории формирования понятий изменяется. Н.А. Менчинская когда-то выделяла 3 уровня, мы в своих работах вначале выделили 4 уровня, а в более поздних работах выделяем 5 уровней, включая уровень умения оперировать понятием в решении задач творческого характера и в решении задач межпредметного характера.

12. Исследование процесса миграции понятий из одной научной сферы в другую. Примерами таких понятий являются "ускорение", "сила", "масса", "плотность" и др. Они переносятся из области физики в область социологии. Эта миграция должна найти отражение в содержании учебных программ и учебников.

13. Определение организационно-педагогического условия ознакомления с теоретическими основами формирования понятий студентов – будущих педагогов, учителей школ, преподавателей вузов, авторов учебников и учебных пособий.

Мы осуществляем это с помощью спецкурса "Психолого-дидактические основы формирования научных понятий в процессе обучения".

Такие спецкурсы на основе разработанных нами пособий [1; 2] ведутся в ряде других вузов, например, в Омском, Таджикском и в Киргизском педагогических университетах. Нам думается, что проблемы формирования научных понятий должны найти отражение в содержании курсов психологии и педагогики в педагогических институтах и университетах, готовящих учителей школ, что крайне необходимо для подготовки студентов к будущей деятельности по формированию научных понятий у школьников.

Таковы основные проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов.

Примечательным является то, что все больший круг преподавателей педагогических и технических вузов осознают необходимость специальных исследований по вопросам теории формирования понятий, рассматривая это как одно из важнейших условий повышения эффективности обучения, его роли в развитии интеллектуальных способностей обучаемых и качества их знаний.

Примером этого являются работы двух профессоров С-Петербургского технического университета К.К. Гомоюнова и Ф.П. Кесаманлы. В настоящее время они представили в печать "Толковый физический словарь". Примером этому является также состав участников III Всероссийской конференции, посвященной проблеме формирования понятий, состоявшейся 13-15 мая 1998 г. в Челябинском государственном педагогическом университете. На нее было представлено 230 докладов преподавателей самых различных дисциплин, включая общественные и технические дисциплины.

Библиографический список

1. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика 1986.
2. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие. – Челябинск: Челябинский пединститут, 1986. – Ч. 1.
3. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие. – Челябинск: Челябинский пединститут, 1989. – Ч. 2.

Bibliography

1. Usova, A.V. Formirovanie u shkolnikov nauchnykh ponyatiy v processe obucheniya. – M.: Pedagogika 1986.
2. Usova, A.V. Psikhologo-didakticheskie osnovy formirovaniya u uchastnikhsya nauchnykh ponyatiy: uchebnoe posobie. – Chelyabinsk: Chelyabinskij pedinstitut, 1986. – Ch. 1.
3. Usova, A.V. Psikhologo-didakticheskie osnovy formirovaniya u uchastnikhsya nauchnykh ponyatiy: uchebnoe posobie. – Chelyabinsk: Chelyabinskij pedinstitut, 1989. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 01 августа 1998 г.

УДК 378.14

Bagachuk A.V. PECULIARITIES OF ORGANIZING STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY OF WOULD-BE-TEACHERS OF MATHEMATICS. The present article reviews the technological aspect of forming the students' research activity of would-be-teachers of mathematics in the course of their major training. The peculiarities of organizing the students' research activity in the course of studying mathematics with account of modern educational tendencies are described.

Key words: research activity, a would-be-teacher of mathematics, organizational-methodological conditions, professional training, an educational technology, a system of organizational forms.

А.В. Багачук, доц. КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: bagachuk@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрен технологический аспект формирования исследовательской деятельности будущих учителей математики в процессе предметной подготовки. Описаны особенности организации исследовательской деятельности студентов при изучении математики в контексте современных тенденций образования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, будущий учитель математики, организационно-методические условия, профессиональная подготовка, образовательная технология, система организационных форм.

В последние десятилетия развитие общества характеризуется все более возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания окружающего мира, возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. Поэтому огромное значение приобретают стремление и способность личности активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, а также создавать, изобретать новые оригинальные стратегии поведения и деятельности. В связи с этим во всех сферах жизнедеятельности общества, включая систему образования, становится острой потребность в специалистах, способных самостоятельно выдвигать и решать многообразные задачи в нестандартных условиях; готовых к сотрудничеству, к профессиональному самообразованию и самосовершенствованию; отличающихся мобильностью и конструктивностью. Однако в настоящее время качество профессиональной подготовки будущих учителей в силу ряда причин не всегда отвечает требованиям, предъявляемым к специалистам на рынке образовательных услуг. Выпускников педагогических вузов зачастую справедливо упрекают в излишней академичности и узкой специализированности предметных знаний, их недостаточной профессиональной ориентации; отсутствии исследовательской позиции, неготовности и неспособности к творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Мониторинг качества различных аспектов подготовки студентов – будущих учителей математики в процессе их обучения в педагогическом вузе [1], анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме качества современного образования позволяют сделать вывод о том, что сложившаяся традиционная система организации

исследовательской учебно-познавательной деятельности студентов в определенной степени устарела, что негативным образом сказывается на качестве подготовки будущего учителя. Как показывают опросы студентов 1–4 курсов математического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева на протяжении последних лет, активно принимают участие в различных видах исследовательской деятельности (в том числе внеучебной) в среднем не более 10 % из числа опрошенных, в то время как 30–35 % выразили свое желание участвовать в такого рода деятельности. Причем, основная причина подобной ситуации заключается, по мнению респондентов, в отсутствии системной организации исследовательской деятельности студентов, особенно на младших курсах. В основном участие большинства студентов в исследовательской работе ограничивается курсовым и дипломным проектированием.

Известен ряд работ, посвященных проблеме формирования организации исследовательской деятельности учащихся различных ступеней образования (Е.Д. Андреева, Н.В. Гафурова, В.А. Далингер, Т.Е. Климова, А.В. Леонтович, Г.Н. Лобова, А.С. Обухов, П.И. Пидкасистый, А.И. Савенков, А.В. Хуторской, А.В. Ястребов и др.). Так, в докторской диссертации А.В. Ястребова разработаны теоретико-методические основы моделирования научных исследований в процессе обучения студентов педагогического вуза. Им предложена технология конструирования исследовательских задач по математике, разработаны модели подготовки к исследовательской деятельности для одного студента и академической группы [2]. Т.Е. Климовой выделены основные педагогические условия развития научно-исследовательской культуры будущего учителя, среди них особое внимание автор акценти-

рует на проектировании «рефлексивно-креативной среды» [3]. В работах А.И. Савенкова описана авторская модель обогащения содержания образования, основным элементом которой является исследовательское обучение, с целью развития интеллектуально-творческого потенциала личности. На основе сформулированных автором принципов исследовательского обучения разработана оригинальная структура образовательной программы, даны рекомендации по подготовке учителя-предметника к работе в условиях реализации данной модели [4]. В основе подхода к организации исследовательской деятельности учащихся, предложенного А.В. Леонтовичем, лежит идея создания «многопозиционной образовательной среды, функционально представляющей собой аналог научной школы» [5, с. 66], которая является необходимым условием становления и развития исследовательской позиции личности учащегося в процессе предметной подготовки.

Анализ современного состояния проблемы организации исследовательской деятельности учащихся позволяет утверждать, что, несмотря на признаваемую всеми значимость данного явления в педагогической науке и образовательной практике, оно не реализует своих объективных возможностей в полной мере. Причины подобной ситуации видятся нам в следующем:

- отсутствие нормативной базы, фиксирующей общественную значимость развития исследовательской деятельности учащихся в образовательной системе;
- неготовность большинства педагогов к работе в поисковом режиме, низкий уровень развития их методологической культуры;
- недостаточное использование современных диагностических методик, представлений о природе одаренности, психологических средств поддержки при выявлении и развитии творческих способностей учащихся;
- несоответствие программно-методического обеспечения исследовательской работы учащихся современным требованиям и уровню развития информационных и телекоммуникационных технологий;
- отсутствие системы социальных гарантий и протекционистских мер для поддержки и стимулирования стремления как преподавателей, так и обучающихся к творческому росту и научным достижениям.

На процесс становления будущего учителя можно воздействовать двумя способами: через совершенствование образовательного процесса и через конструирование внеучебной образовательной среды, способствующей развитию личностных качеств студента, обеспечивающих его профессионально-педагогическую компетентность. В этой связи в настоящее время актуальна проблема поиска обновленных технологий организации учебной и внеучебной исследовательской деятельности студентов на уровне кафедры, факультета, вуза.

Под исследовательской деятельностью студента будем понимать лично и социально значимую продуктивную деятельность, осуществляемую в рамках образовательного процесса в вузе средствами познания в соответствии с логикой научного поиска, продуктом которой являются субъективно новые знания об исследуемом объекте [6]. Отметим, что в результате такого рода деятельности, субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну.

Исходя из основных задач подготовки будущего учителя в педагогическом вузе, можно выделить следующие цели исследовательской деятельности студентов – будущих учителей математики: 1) углубление и развитие математических знаний, их перенос в профессиональную деятельность учителя; 2) овладение технологией проведения самостоятельных научных исследований, а также умение работать в научном коллективе; 3) формирование умений организации исследовательской деятельности учащихся в процессе математической подготовки; 4) развитие ценностного отношения к собственной исследовательской деятельности и формированию исследовательской деятельности учащихся.

Для достижения обозначенных целей необходима соответствующая организация исследовательской деятельности будущих учителей математики, стимулирующая их вовлечение в творческий процесс изучения и освоения научных методов; обеспечивающая право студентов на участие в научно-исследовательской деятельности, осуществляемой различными подразделениями вуза; предоставляющая возможность для самореализации личностных творческих способностей. При этом исследовательскую деятельность студентов необходимо рассматривать, с одной стороны, как деятельность по овладению навыками исследовательского труда в будущей профессии, с другой – собственное исследование студента, результаты которого могут быть представлены в виде доклада на научной конференции, статьи в научном сборнике, сообщения на спецсеминаре и др.

Разделяя точку зрения сторонников конструктивизма, претендующего на роль новой образовательной парадигмы и находящегося в настоящее время в стадии своего становления [7], а также неопрагматического подхода к реформированию отечественной системы образования [8], мы считаем, что развитие исследовательской инициативности будущих учителей, восприимчивости к новому и др. возможно при условии активного включения студентов педагогических вузов в поиск, исследование и решение значимых для них профессиональных проблем в процессе предметной подготовки. Последнее в свою очередь предполагает создание организационно-методических условий, позволяющих подчеркнуть интеллектуальное достоинство каждого студента, особую ценность его точки зрения; способствующих развитию персонального подхода к решению проблем, уникального видения ситуации и индивидуального стиля мышления. В этом случае формирование исследовательской деятельности студентов – будущих учителей математики должно осуществляться целенаправленно, систематически и поэтапно в процессе всего времени обучения в педагогическом вузе и в дальнейшей профессиональной деятельности. В свете этих идей, как показывает опыт работы автора в педагогическом вузе, а также, учитывая содержание образовательного процесса в течение четырехлетнего цикла обучения (бакалавриат), можно условно выделить следующие этапы формирования исследовательской деятельности: 1) подготовительный (I курс); 2) базовый (II–III курс); 3) творческий (IV курс); 4) профессиональный.

Проблема формирования исследовательской деятельности будущих учителей математики может быть решена не только посредством отбора содержания образования, но и выбором используемых технологий организации рассматриваемого вида деятельности. При этом, на наш взгляд, необходимо учитывать, с одной стороны, особенности математики как предметной области (абстрактность, необходимость проведения логических обоснований, доказательств, характер исследуемых проблем и гипотез). Каждый из этапов в структуре исследовательской деятельности студентов в процессе их предметной подготовки имеет специфику, которая определяется предметными особенностями самих проблем, гипотез, видами действий студентов, присущими математике. С другой стороны, выбор технологий организации исследовательской деятельности будущих учителей математики обуславливается профессиональным контекстом. Неотъемлемой частью профессионально-педагогической компетентности учителя является владение и использование различных традиционных и инновационных педагогических технологий организации учебно-познавательной и исследовательской деятельности учащихся. Следуя принципу непрерывности профессиональной направленности математической подготовки студентов, сформулированному А.Г. Мордковичем, освоение профессии осуществляется через собственный опыт будущего учителя, полученный в педагогическом вузе с позиций субъекта обучения [9]. Поэтому формы, методы, средства, приемы организации исследовательской деятельности должны предьявляться студенту в качестве «неявного» содержания образования, достоинства и ограничения которых познаются сначала «изнутри». Таким образом, специфика организации исследователь-

ской деятельности студентов в процессе изучения математики определяется особенностями предметного содержания и профессиональным контекстом.

Рассмотрим дидактические возможности организации исследовательской деятельности студентов – будущих учителей математики на подготовительном этапе (рис. 1). Особое место на подготовительном этапе, по нашему мнению, занимают такие формы организации, как научно-популярный лекторий, на котором происходит знакомство студентов с современными актуальными проблемами, как в области математики, так и в области современного образования, путями их решения и перспективами развития, а также учебные мастер-классы. В процессе работы последних преподаватели демонстрируют на примере решения той или иной исследовательской задачи, как осуществляется научный поиск, каковы основные этапы исследования и их содержание, то есть происходит знакомство студентов с технологией научного творчества. Теоретический анализ мастер-классов, изучение научных методов познания осуществляется на спецсеминарах. При этом, в данном случае предпочтительнее использование не репродуктивных технологий, сводящихся к простому информированию студентов, а передача знаний, когда преподаватель (специалист сферы образования и др.) демонстрирует их реализацию при решении конкретной исследовательской задачи, а затем комментирует свою деятельность, обосновывая выбор той или иной стратегии решения и оценивая ее эффективность, используя при этом активные методы обучения (активные нетрадиционные лекции, обучение в сотрудничестве, дискуссионные методы и др.). В таком случае будущие учителя получают не

обезличенную информацию, они становятся свидетелями и участниками самого процесса принятия решений, знакомятся с тем, как осуществляется перенос усвоенных знаний в области предметных, психолого-педагогических дисциплин в профессиональную деятельность учителя. Все это способствует формированию научного мышления и мировоззрения через интеграцию образовательного процесса и науки. В результате этого возрастают глубина понимания изучаемого материала, познавательная активность и творческая самостоятельность студентов, так как они получают большее удовлетворение от занятий, комфортнее и увереннее чувствуют себя. Вниманию студентов представляется наглядная модель решения проблемы с применением новой информации. Кроме того, происходит своеобразная идентификация с успешными действиями демонстратора, что является стимулом для осуществления собственной исследовательской деятельности. Такого рода «когнитивное моделирование» [10] возможно активно использовать на мастер-классах. Все перечисленные выше организационные мероприятия, призванные, в том числе, стимулировать студентов к участию в научно-исследовательской работе различных подразделений вуза, могут проводиться в рамках Дней той или иной кафедры, Дней науки и др. На подготовительном этапе формирования исследовательской деятельности описанные выше организационные формы встраиваются в содержание предметного блока дисциплин. На базовом этапе лекторий, мастер-классы и спецсеминары приобретают междисциплинарный характер, что способствует формированию у студентов представлений о взаимосвязи изучаемых учебных дисциплин.

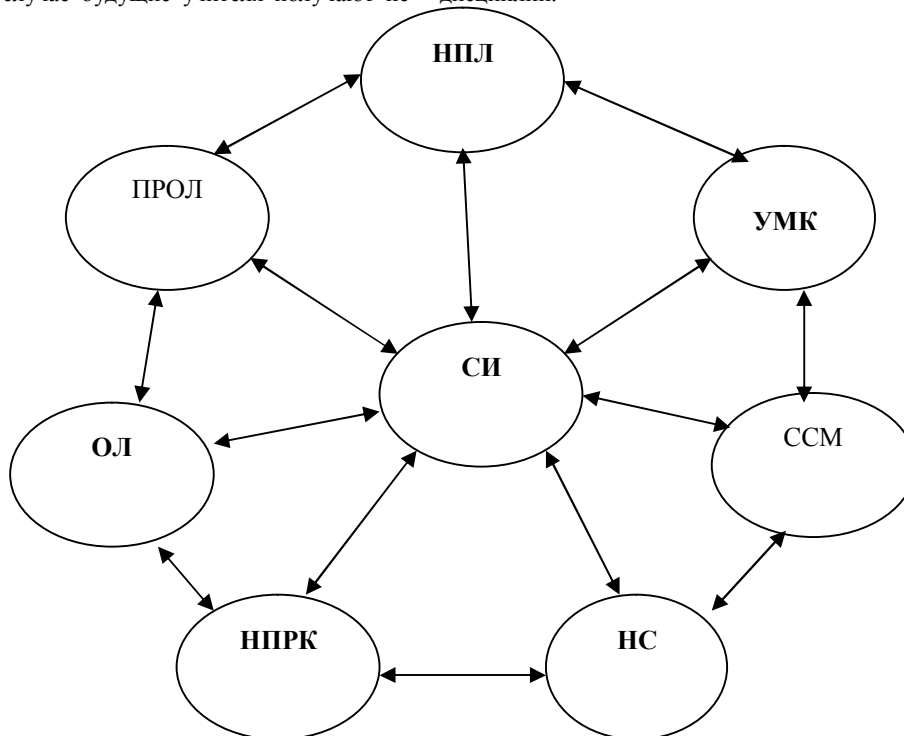


Рис. 1. Модель системы организационных форм исследовательской деятельности студентов (подготовительный этап)
 Обозначения: СИ – самостоятельное исследование; НПЛ – научно-популярный лекторий; УМК – учебный мастер-класс;
 ССМ – спецсеминар; НС – научная студия; НПК – научно-практическая конференция; ОЛ – олимпиада;
 ПРОЛ – практикум по решению олимпиадных задач.

Студийная форма организации исследовательской деятельности студентов преобладает в основном на младших курсах и объединяет студентов, проявляющих интерес к одной и той же дисциплине. Ее основные цели – расширение и углубление знаний в той или иной области, развитие интересов и способностей студентов в избранных ими областях знаний, формирование исследовательских умений (информационно-аналитических, проектировочных, диагностических и

др.). В рамках научной студии может быть распространена работа проблемных групп, занятых решением какой-либо одной, общей для всей группы задачи. Такие группы впоследствии, на старших курсах, могут являться уже самостоятельными организационными единицами и состоять из студентов разных курсов. Их участники либо коллективно решают одну проблему, либо распределяют между собой частные аспекты проблемы. Особенно хочется подчеркнуть, что работа студий

должна осуществляется под руководством как преподавателей вузов, так и студентов-старшекурсников с использованием личностно ориентированных технологий (обучение в сотрудничестве, проблемное обучение, проектная деятельность и др.), которые предусматривают дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития студента, его предметной подготовки, способностей и задатков. Такие технологии, по нашему мнению, могут быть достаточно органично и легко интегрированы в систему традиционного обучения, не затрагивая его содержания. Что касается содержательного аспекта развития исследовательской деятельности студентов в рамках работы научных студий, то необходимо отметить, что, во-первых, они могут быть приближены к форме семинарских занятий, дополняющих учебную программу. В этом случае основная цель их деятельности – более полное, детальное усвоение основного круга знаний, умений, навыков и способов деятельности, получаемых в вузе. Во-вторых, участие в работе научной студии может предоставлять студенту возможность освоить знания, умения, навыки и способы деятельности, выходящие за пределы программного курса; такая форма организации исследовательской деятельности студентов способствует отбору будущих специалистов в определенной области науки, развитию самостоятельности и личной инициативы. В-третьих, большое значение имеет обеспечение связи студенческого научного творчества в рамках работы студии со школой: с одной стороны, вневузовская работа студентов обогащается практическим опытом научного творчества, с другой, это приносит ощутимую пользу общеобразовательным учреждениям. По этой причине весьма полезной оказывается работа, осуществляемая в научных студиях под руководством как преподавателей вуза, так и опытных школьных учителей, по анализу конкретных педагогических ситуаций, возникающих в процессе предметной подготовки учащихся, поиску различных путей их решения, прогнозированию возможных последствий. Организация такого рода деятельности возможна в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды посредством имитации социально-ролевых и пространственно-временных условий будущей профессиональной деятельности. Благодаря этому меняется характер взаимоотношений между студентами: возрастает чувство уважения друг к другу, самокритичность, поскольку студент, имеющий опыт работы со сверстниками, более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует. Студенты приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей. Не менее важным в данном случае, на наш взгляд, оказывается также формирование рефлексивных умений студентов, чему способствует осмысление собственной деятельности и опыта других учителей. В связи с этим целесообразно организация так называемой непрерывной педагогической практики для участников студии. Основной формой отчетности студенческих научных студий являются научные доклады по разработанным научным проблемам, рефераты, научные дискуссии. Развитие работы студий, постановка и разработка студентами научных проблем, на наш взгляд, должны широко освещаться в органах печати факультета, вуза, на сайте вуза (возможно, постоянно действующая студия, в работе которой задействовано большое количество студентов, создаст свой сайт или web-страницу).

Наряду с указанными выше формами организации исследовательской деятельности студентов предлагаются и такие, ставшие уже традиционными в системе профессионального образования, формы как: научно-практические студенческие

конференции, предметные олимпиады, подготовку к участию в которых планируется осуществлять на специальных практикумах.

Следует отметить, что выбор указанных форм организации исследовательской деятельности студентов на подготовительном этапе ее формирования не случаен, поскольку благодаря такой системе организационных форм реализуются мотивационная, информационно-познавательная, а также ориентационно-формирующая функции данного вида деятельности.

Для повышения качества исследовательской деятельности студентов важно, чтобы предложенная система была преемственной при переходе от курса к курсу в связи с возрастающей ролью самостоятельной творческой работы студентов. Учитывая это, некоторые из организационных форм на следующих этапах формирования исследовательской деятельности студентов видоизменяются. Так, например, студийная работа, преобладающая в основном на младших курсах, перерастает в работу проблемных семинаров, творческих лабораторий, педагогических мастерских, где студенты имеют возможность обобщить промежуточные результаты собственных исследований. Творческие проектные группы – одна из действенных форм студенческого научного творчества. Основной задачей этих групп является самостоятельная работа студентов под руководством преподавателей и совместная организационная работа с кафедрами по использованию результатов, полученных студентами. Студенты в составе таких групп кроме самостоятельного выполнения научной работы, могут заниматься подбором научной литературы, материалов для разработки конкретных научных исследований (реферативные бюро), выступать с докладами и проводить отдельные эксперименты. Наряду с этим на следующих этапах появляются и совершенно новые формы организации исследовательской деятельности студентов: дискуссионные клубы, научные семинары (совместные с магистрантами, аспирантами и преподавателями), круглые столы, телекоммуникационные проекты и др. К числу последних можно отнести и так называемые студенческие научные общества или научные общества молодых ученых и студентов.

На каждом этапе формирования исследовательской деятельности основным ее продуктом является самостоятельное исследование (оно изображено в центре рис. 1), которое может быть представлено в виде: реферата, доклада (в том числе, стендового) на семинаре, конференции различного уровня, публикации тезисов, статьи, конкурсной работы, курсового аттестационного проекта или выпускной квалификационной работы и т.п. При этом результаты исследовательской деятельности, полученные студентами самостоятельно, становятся от этапа к этапу все более значительными.

В заключение отметим, что в настоящее время осуществляется опытно-экспериментальная работа по проектированию и реализации в образовательную практику Института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева предложенной технологии организации исследовательской деятельности студентов – будущих учителей математики. Результаты использования этой технологии с одной стороны, убедили нас в перспективности представленных идей, с другой стороны, обозначили ряд проблем, которые предстоит решать. К ним относятся: необходимость переноса содержания профессиональной исследовательской деятельности будущего учителя в предметную плоскость образовательного процесса. Кроме того, необходимо преодолевать профессиональные стереотипы поведения преподавателей.

Библиографический список

- Гендин, А.М. Студенты педагогического вуза о качестве своей подготовки к учительской деятельности и профессиональных планах. Социологический анализ / А.М. Гендин, Н.И. Дроздов, М.И. Сергеев. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010.
- Ястребов, А.В. Моделирование научных исследований как средство оптимизации обучения студента педагогического вуза: дис. ... д-ра. пед. наук. – Ярославль, 1997.
- Климова, Т.Е. Интеллектуальная технология формирования опыта научно-исследовательской деятельности студентов // Южно-Уральский педагогический журнал. – 2009. – № 1.
- Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2003.
- Леонтович, А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. – 2006. – № 5.

6. Багачук, А.В. О повышении качества научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе // Качество профессионально-педагогической подготовки учителя: межвуз. сб. науч. тр. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004.
7. Чошанов, М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
9. Мордкович, А.Г. Обеспечивая педагогическую направленность // Вестник высшей школы. – 1985. – № 12.
10. Бандура, А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000.

Bibliography

1. Gendin, A.M. Studentih pedagogicheskogo vuza o kachestve svoey podgotovki k uchitel'skoy deyatel'nosti i professio-nal'nykh planakh. Sociologicheskij analiz / A.M. Gendin, N.I. Drozdov, M.I. Sergeev. – Krasnoyarsk: Izd-vo KGPU im. V.P. Astafjeva, 2010.
2. Yastrebov, A.V. Modelirovanie nauchnykh issledovaniy kak sredstvo optimizacii obucheniya studenta pedagogicheskogo vuza: dis. ... d-ra. ped. nauk. – Yaroslavl, 1997.
3. Klimova, T.E. Intellektual'naya tekhnologiya formirovaniya opihta nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov // Yuzhno-Ural'skiy pedagogicheskij zhurnal. – 2009. – № 1.
4. Savenkov, A.I. Soderzhanie i organizaciya issledovatel'skogo obucheniya shkol'nikov. – M.: Sentyabrj, 2003.
5. Leontovich, A.V. Konceptual'nihe osnovaniya modelirovaniya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchathikhsya // Shkol'nihe tekhnologii. – 2006. – № 5.
6. Bagachuk, A.V. O povishenii kachestva nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze // Ka-chestvo professional'no-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya: mezhvuz. sb. nauch. tr. – Krasnoyarsk: Izd-vo KGPU im. V.P. As-tafjeva, 2004.
7. Choshanov, M.A. Process neprerivnogo konstruirovaniya i reorganizacii // Direktor shkolih. – 2000. – № 4.
8. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002.
9. Morokovich, A.G. Obespechivaya pedagogicheskuyu napravlenostj // Vestnik vshshey shkolih. – 1985. – № 12.
10. Bandura, A. Teoriya social'nogo naucheniya. – SPb.: Evraziya, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 372.367

Biryulina T.S. THE INNER(spiritual)-MORAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS: PROBLEMS AND CONTRADICTION. This article deals with some problems and contradictions of inner-moral education as a key part of school education. The given research shows that the traditional teaching means and technologies need refreshment and improvement.

Key words: inner-moral development of the individual, inner(spiritual)depression, moral ideal, vital treasures (valuables), moral qualities, highly-moral school environment (society), social teaching cooperation (partnership), the system of values.

T.S. Бирюлина, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: bts-1969@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

В статье рассматриваются некоторые проблемы и противоречия духовно-нравственного воспитания как ключевого звена образовательного процесса. Данное исследование в области нравственного воспитания показывает, что в условиях современного общества традиционные средства и технологии воспитания требуют обновления и совершенствования.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие личности, духовная депрессия, нравственный идеал, жизненные ценности, моральные качества, высоконравственная школьная среда, социально-педагогическое партнерство, система ценностных ориентаций.

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития личности, имеющая непреходящее значение, приобретает особую актуальность. Совершенно очевидно, что никакие социально-экономические и политические реформы в России не могут быть успешно реализованы без духовного возрождения каждой отдельной личности и общества в целом. В условиях провозглашения российским правительством курса на стабильное политическое, экономическое и социальное развитие необходимо четко осознавать, что оно невозможно без образования и воспитания молодежи в духе высокой нравственности.

Согласно приоритетам Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 года, система российского образования призвана обеспечить:

- историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитания бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;

- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

- формирование общей культуры и межличностных отношений.

Очевидно, что ведущим принципом государственной образовательной политики выдвигается воспитание духовно-нравственного человека-гражданина, обладающего высокими моральными устоями.

Энциклопедический словарь дает следующее определение: «Воспитание – процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности. Тесно связано с образованием и обучением. Цели, содержание и организация воспитания определяются господствующими общественными отношениями» [1, с. 248]. Однако можно ли четко определить, какие общественные отношения господствуют сегодня в нашей стране?

Условия, в которых живет современная молодежь, сложны и противоречивы. Поток информации (малопопулярной, негативной, а, зачастую, аморальной), захлестывает неокрепшее сознание молодых людей. Воздействие информационных потоков из большинства средств СМИ на массовое сознание молодежи идет бесконтрольно и с непредсказуемыми результатами. Подрастающему поколению свойственна эмоциональная, волевая и духовная незрелость. «Характеризуя сегодняшнее состояние общественного сознания граждан России, напрашивается одно определение – оно находится в состоянии духовной депрессии» [2, с. 188].

Анализ научной литературы и педагогической практики показал, что духовно-нравственное воспитание до сих пор не стало центральным звеном педагогического процесса, не до конца выявлены условия, средства, методы воспитания духовности в средней школе. Именно поэтому учителю, педагогу сложно обозначить цели, содержание, а главное, организацию процесса духовно-нравственного воспитания. Целью любого воспитательного процесса должно являться устремление ребенка к духовно-нравственным идеалам. Какие же идеалы сегодня в нашей духовной жизни имеют господствующее значение? К чему мы призываем наших детей, каким героям они должны стремиться подражать? Ответ на этот вопрос очень важен, ибо именно он определяет цели, содержание и организацию воспитания современной молодежи. Многие считают, что таких идеалов сегодня нет, что принципы демократии и толерантности позволяют человеку самому свободно выбирать общественные идеалы, что недопустимо навязывание подобных идеалов со стороны государства.

Современному образованию высказывают вполне справедливые упреки в «размытости», «неопределенности» идеальных основ, в потере нравственных ориентиров, в том, что оно «делает упор», в лучшем случае, на формирование знаний, умений, навыков, а, в худшем – на «натаскивание» ребенка по предметам для успешной сдачи ЕГЭ. Таким образом, в воспитательно-образовательной практике на разных уровнях (педагогическом, управленческом, социальном) возникает ряд противоречий, а именно:

- между возвращением в педагогику категории «духовность» и неблагоприятными условиями российской действительности для становления духовно-нравственного мира подростка;

- между потребностью педагогов в научно-теоретическом потенциале, обуславливающим процесс формирования духовно-нравственных ценностей, и недостаточностью его разработки в науке;

- между необходимостью повышения эффективности духовно-нравственного воспитания школьника в учебной и внеучебной деятельности и недостаточной разработанностью научного, методического и кадрового обеспечения этого процесса;

- между острой потребностью общества в формировании духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения и реальными возможностями их реализации в рамках общеобразовательного учреждения, а также, до сих пор, недостаточным уровнем осознания важности этой проблемы.

Актуальность формирования духовно-нравственных ценностей определяется крайней сложностью и многогранностью, поскольку они рассматриваются как основа процесса духовно-нравственного воспитания, во всем многообразии его проявлений, методов и технологий. Духовно-нравственное воспитание – это и система мер, формирующих у ребенка непреходящие жизненные ценности, и специально организованный и тщательно продуманный воспитательный процесс, и особый вид деятельности педагога и детей. Весь этот комплекс педагогических воздействий не по отдельности, а в совокупности должен быть направлен на формирование и развитие духовно-нравственных качеств человека.

В общеобразовательной школе формирование духовно-нравственных качеств личности осуществляется как в процессе обучения (на уроках), так и в процессе воспитания (на внеурочных мероприятиях). Но, на наш взгляд, не всегда удается достичь желаемого результата. Так, например, Л.С. Подымова связывает это с тем, что такие уроки не всегда нравятся детям, так как носят нравоучительный характер, либо оторваны от реальной жизни [3]. «В школе слишком много сухой теории и слишком мало непосредственного соприкосновения с окружающей средой жизнью, — пишет А. Дауге, — слишком много слов, объяснений, толкований и слишком мало живой активности и самостоятельности учащихся; много фактических знаний, мало умения самостоятельно разбираться в этих фактах; много рассуждений, мало ясных представлений и сильных чувств» [4, с. 47].

Следует отметить, что духовно-нравственное воспитание не может осуществляться в рамках отдельно взятого предмета. На наш взгляд, в этой связи необходимо, чтобы духовность и нравственность пронизывали все составляющие триединого образовательного процесса, то есть обучение, различные направления воспитания и внеурочную работу. Воспитание в школе должно быть органично включено в процесс образования, усвоения знаний, умений и навыков.

Целесообразно подчеркнуть тонкость и деликатность данной области педагогической деятельности. Одним из обязательных условий внедрения в учебный процесс элементов системы формирования духовно-нравственных ценностей является чувство меры. В противном случае можно получить совершенно противоположный результат.

Успех в духовно-нравственном воспитании обучающихся зависит от многих факторов, в совокупности своей составляющих оптимальные условия эффективности этого процесса. В рамках исследуемой проблематики нами выделены следующие психолого-педагогические условия, способствующие формированию духовно-нравственных ценностей. К ним относятся:

- высоконравственная школьная среда, максимально расширенная и имеющая свое продолжение для учащихся за пределами школы;

- социально-педагогическое партнерство, базирующееся на диалоге с другими субъектами социализации (центрами дополнительного образования детей, общественными организациями, традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями культуры и спорта, средствами массовой информации и др.);

- педагогическое партнерство, непрерывное взаимодействие с родителями обучающихся. По нашему мнению и опираясь на исследования в области данной проблематики, школа безусловно должна влиять на нравственный микроклимат семьи.

И, наконец, сам педагог для школьника обязан являться неким образом нравственности, ее наглядно-действенным выражением. Говоря о нравственном примере педагога, следует вспомнить А. Дистервега, который считал, что ценность школы равняется ценности её учителя. Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам – все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения [5]. Поэтому педагогический коллектив должен уделять особое внимание личностному поведению учителей, рассматривать это поведение как один из факторов нравственного совершенствования школьников. Внимательность, великодушие, забота, товарищеская поддержка должны стать в школе естественными нормами взаимоотношений между людьми. Для создания условий нравственного климата в процессе обучения очень важно установить нравственные взаимоотношения между всеми участниками этого процесса: детьми, родителями и педагогами.

Очень важно научить школьников противостоять давлению, которое часто оказывают на подростка сверстники, старшие. Например, как суметь отказаться от того, что тебе не нравится, и при этом сохранить дружеские отношения? Откуда взять смелости сказать, что я не буду это делать, потому что ценю другое? Надо научить человека делать выбор свободно, чтобы он не был инерционным или навязанным, нужно привить ему навык взвешивать все «за» и «против», что-то выбирая, предвидеть последствия.

Воспитание не должно ограничиваться прямым или опосредованным информированием о тех или иных идеалах и ценностях. Перед человеком должны быть открыты возможности для совершения нравственных поступков.

Протоирей Евгений Соколов сказал, что когда сегодня говорят о национальных проектах в области образования, здравоохранения, земледелия, строительства, демографии, хочется задать встречный вопрос: «Может ли нравственный врач плохо лечить? Может ли нравственный чиновник брать взятки? Может ли нравственный педагог плохо воспитывать и учить своих учеников? Может ли нравственный земледелец уродовать землю, а строитель – нерадиво строить? Способна ли нравственная мать убить ребенка в своей утробе? Единственным национальным проектом нашего государства должен стать главный национальный проект: «Возрождение духовности и нравственности в России», а все остальное само приложится к этому главному проекту? [6].

Таким образом, современная российская школа должна формировать общественные ценности и навыки для дальнейшей успешной жизни ребенка в обществе. Молодой человек, получающий аттестат зрелости, должен быть готов нести личную ответственность за свое собственное благополучие и благополучие общества. Для этого ему необходимо усвоить социальные навыки и практические умения, которые обеспечивают, с одной стороны, его адаптацию в условиях меняющегося мира, а с другой – социальную мобильность, способность к быстрой смене социальных и экономических ролей, что невозможно без высокой личной ответственности и без сформированной системы ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987.
2. Табакаев, Ю.В. Реформаторский зуд и депрессия общественного сознания // Социальные процессы в современной Западной Сибири: сб. науч. трудов. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2011.
3. Подымова, Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. – М., 1995.
4. Дauge, А. Искусство и творчество в воспитании: в 2 т. – М., 1990. – Т.1.
5. Дистерверг, А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
6. Соколов, Е. О нравственном воспитании // Духовно-нравственная культура в школе: учеб.-метод. пособие. – М., 2009.

Bibliography

1. Sovetskijy ehnciklopedicheskiy slovarj / pod red. A.M. Prokhorova. – М.: Sov. Ehnciklopediya, 1987.
2. Tabakaev, Yu.V. Reformatorskiy zud i depressiya obshchestvennogo soznaniya // Socialjnihe processih v sovremennoj Zapad-noj Sibiri: sb. nauch. trudov. – Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2011.
3. Podihmova, L.S. Podgotovka uchitelya k innovacionnoj deyatelnosti. – М., 1995.
4. Dauge, A. Iskusstvo i tvorchestvo v vospitanii: v 2 t. – М., 1990. – Т.1.
5. Disterveg, A. Izbrannihe pedagogicheskie sochineniya. – М., 1956.
6. Sokolov, E. O npravstvennom vospitanii // Dukhovno-nravstvennaya kuljtura v shkole: ucheb.-metod. posobie. – М., 2009.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 74.100.44

Bystrova N.N. **COMPETENCE PARENT'S AS RESULT COMPREHENSION EXPERTS OF EDUCATIONAL SYSTEM.** The text offers theoretical about competence, the specific structure of parental competence (author's opinion) is determined. Recommendations for experts of educational establishments and parents.

Key words: parent's competence; specific structure of competence; the program of interaction of experts and parents.

Н.Н. Быстрова, соискатель ГОУ ВПО ДВГГУ, г. Хабаровск, E-mail: nata031272@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ КОМПЕТЕНТНОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Текст предлагает теоретический материал, где раскрыты положения современного течения, обсуждаемого в науке и практике – компетентность, определена видовая структура родительской компетентности (авторское видение). Показаны практические рекомендации для специалистов образовательных учреждений и родителей.

Ключевые слова: родительская компетентность; видовая структура компетентности; программа взаимодействия специалистов и родителей.

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения вступили в силу 1 января 2010 года и уже ориентирует на себя множество направлений системы образования. Стандарт – социальная норма, общественный договор между семьей, обществом и государством. Семья предполагает личностную успешность, социальную успешность, профессиональную успешность [1] ребенка, воспитывающегося в ней.

В последние годы как в науке, так и в образовательной практике уделяется большое внимание проблемам семьи, родительства, сотрудничества семьи и образовательных учреждений. Учеными (Т.В. Архиреева, Л.Я. Верб, Е.А. Галко, Т.М. Зенкова, И.С. Кон, Ю.Г. Королева, Е.А. Лукьяненко, Л.Р. Миронова, Н.Л. Мудрова, Р.В. Овчарова, Ю.Е. Скоромная, И.А. Стародубцева, Н.А. Тырнова, Е.К. Узденова и др.) определены ценности семьи, ее основные функции; показаны подходы и принципы взаимодействия с семьей; раскрываются направления, содержание, формы и методы работы с родителями.

Большинство людей, оказавшихся в сложной жизненных обстоятельствах в период зрелости, таят ее истоки в далеком

детстве. Такой вывод помогли сформулировать авторы различных научных направлений. Исследования возрастных норм подрастающего человека (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, О.Ф. Больнов, В.В. Зеньковский, В.И. Мухина, Л.Ф. Обухова и др.); В.П. Зинченко, В.Н. Мясищев, Ю.Б. Орлов, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон, показавшие в своих работах специфику перестройки психики и организма.

Причиной высказанного феномена становится далеко не только асоциальность или аморальность, дезадаптация или психологический дискомфорт, неродственность членов семьи или загруженность родителей, а элементарное отсутствие грамотного подхода родителя к конкретному ребенку, понимание особенностей детей и признание таковых взрослыми. Обобщенно обозначим данный перечень единым термином – «компетентность».

Причинно-следственную связь родитель-ребенок изучают исследователи в области социальной педагогики и психологии, психологии развития, где рассматриваются влияния условий на особенности развития человека.

Проблема компетентности широко разрабатывается в педагогической науке (А.М. Аронов, А.И. Ахулкова, И.Б. Биче-

ва, Ю.В. Варданын, Н.Л. Дмитриева, Ю.Г. Домалевская, М.С. Карапетова, Н.Е. Костылева, А.Е. Марон, В.Е. Морозова, О.Н. Орлов, И.В. Просвирпина, Л.В. Свирская, С.В. Соколова, Т.М. Туркина, Р.М. Шерайзина и др.). Учеными определены подходы к сущности педагогической компетентности, ее структура, содержание и пути развития, исследуются особенности компетентности выпускников ВУЗов, школ, детей дошкольных образовательных учреждений.

Между тем, в настоящее время в педагогической науке нет единства относительно содержания и структуры компетентности родителей, не раскрыты ее критерии, уровни. Научные исследования по формированию компетентности родителей малочисленны, фрагментарны, не отражают системного видения проблемы в современных условиях. Актуальность данного исследования обусловлена противоречиями:

- между практической необходимостью формирования компетентности родителей, как одного из важнейших условий эффективности процесса воспитания в семье и отсутствием соответствующей психолого-педагогической технологии;

- между потребностью помощи родителям в обеспечении процесса формирования компетентности и отсутствием знаний о методах ее формирования.

Грамотное сопровождение человека – это не только знание специалиста о сущности происходящего (причем, которое является в большинстве своем субъективного характера), но и доступное донесение интересующей окружающих ребенка взрослых информации с привлечением валидного материала.

Анализ многочисленных документов педагогов и психологов (программы, планы, рекомендации, сценарии открытых мероприятий с родителями и т.п.) образовательных учреждений объединил в себе серию особых претензий в части его отбора, построения, формы донесения до родителей, рекомендуемых приемов и методов работы с детьми.

Так, обращает на себя внимание **содержательный компонент информационного блока, предоставляемого родителям**. Большинство специалистов перенасыщают информационно-теоретические сведения высоконаучным содержанием, набором терминологии, далекой для понимания ее людьми, находящимися в ином семантическом пространстве. Материал содержит множество обобщенных, отстраненных сведений, неконкретизированных на конкретного ребенка, который более всего волнует своего родителя, нежели все остальные «похожие по возрасту, характеру, уровню освоения материала».

Немаловажна позиция специалистов относительно **предложений родителям** при построении совместной системы взаимодействия в процессе сопровождения ребенка. На взгляд автора статьи, важно распределять знания, умения и навыки профессионалов и непрофессионалов. Последним также необходимо занимать активную позицию по отношению к своему ребенку, процессу его воспитания, развития, личностной, социальной и профессиональной успешности, однако, организационно-методическому, системно-деятельностному аспекту необходим иной набор компонент и средств. Рекомендовать проводить 20-минутные занятия родителю с ребенком, с набор профессиональных упражнений в то время, когда последний имеют уже высокий уровень запущенности нецелесообразно. А не дождавшись таковой обратной связи, ссылаться на продолжающиеся сложности ребенка из-за отсутствия родительского компонента включенности в процесс коррекции и развития детей более, чем не профессионально. Уровень компетентности специалиста определяется грамотным подбором информационного, методического, организационного материала и личностного подхода к каждому родителю. Одновременно и организационные формы взаимодействия педагогов и психологов с родителями имеют специфическое направление в работе.

Серьезен вопрос и в части **предоставляемой информации родителям** в ходе консультативных бесед и полноценных консультаций. Прежде всего, обратимся к характеру построения и содержательной наполняемости заключений на ребенка после собеседования, диагностирования, анкетирования и пр.

Более, чем в 80% просмотренных заключений помещен количественный материал, с предоставлением интерпретации, если таковые есть в диагностическом инструментарии. А рекомендации «познакомиться с перечнем из более 30 источников литературы», «обратиться к сведениям интернета», «обязательное выполнение перечня упражнений не менее, чем 3-4 раз в неделю» лишь, в большинстве случаев, отгораживают родителей от продуктивного взаимодействия со специалистами образовательного учреждения.

Степень разработанности проблемы родительской компетентности в психологии все еще очень низка. Различные аспекты рассматриваемой нами проблемы изучали еще З. Фрейд, К. Хорни. В последние десятилетия проблема рассматривалась отечественными психологами А.А. Бодалёвым, М.О. Ермихиной, Р.В. Овчаровой, В.В. Столиным, Г.Г. Филипповой, И. Ю. Хамитовой и др.

Анализируя содержание дефиниции «родительская компетентность», охарактеризуем подробнее рассматриваемый отечественными психологами М.О. Ермихиной, Р.В. Овчаровой и др. феномен «родительства» как интегральное психологическое образование личности [2, 3].

Однако недостаточно изучены и до конца не систематизированы факторы его формирования, практически не разработаны также способы целенаправленного формирования осознанного родительства. По определению Р.В. Овчаровой, родительство – социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализующуюся во всех проявлениях поведенческой составляющей. На стадии развитой формы родительство включает в себя родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, а также стиль семейного воспитания.

С целью повышения уровня компетентности родителей требуется создание условия их погружения в работу при активном участии на своем мотивированном, осознанном, методически корректно организуемом уровне. К общенаучным подходам, составляющим методологическую базу исследования, и определяющим сущность организации компетентного взаимодействия представителей школы и семьи, относятся:

Философский (I уровень), где нами рассматриваются системный и целостный, цивилизационный и эволюционный научные основания, раскрывающие взаимосвязь макро и микромиров человека, природные (естественные) основания, являющиеся проводником его развития.

Междисциплинарный (II уровень) – антропология, синергетика, аксиология и правоведение как научные дисциплины с культурно-историческим, социокультурным, психолого-педагогическим и ценностно-рефлексивным феноменами, рассматриваемыми в контексте проблемы исследования.

Предметный (III уровень), в рамках которого анализируются деятельностный, гуманно-личностный и компетентностный подходы в структуре организации психолого-педагогического пространства организации взаимодействия субъектов семьи и школы как социальных институтов.

Технологический (IV уровень) – изучение современного педагогического опыта, психолого-педагогические методики и технологии организации взаимодействия родителей и специалистов образовательного учреждения: многоуровневая целостная модель компетентности: психолого-педагогическая компетентность профессионала, психолого-педагогическая компетентность непрофессионала, жизненная компетентность подрастающего человека.

Системный подход обеспечивает создание целостной системы формирования компетентности родителей как структурного образования при согласованном функционировании всех ее элементов (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.И. Саранцев, М.Н. Скаткин и др.);

Деятельностный подход позволяет включить родителей в осмысленную воспитательную, развивающую, игровую, об-

щественную, профессиональную деятельность (П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Саранцев, Д.И. Фельдштейн и др.);

Культурологический подход способствует осуществлению процесса подготовки родителей к воспитанию детей в контексте общечеловеческой культуры (В.С. Библер, Н.В. Бордовская, Г.Н. Волков и др.).

Контекстный подход позволяет создать условия для повышения уровня компетентности родителей (М.М. Бахтин, С.Н. Глазачев, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.Б. Лаврентьева, Э.И. Сокольников, А.В. Хуторской и др.).

Компетентностный подход дает возможность готовить родителей к принятию решений в стандартных ситуациях и в ситуациях неопределенности (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.).

Формой такой работы может являться так называемое «образование родителей», которое означает систематически проводимую и теоретически обоснованную программу, целью которой является передача знаний, формирование соответствующих представлений или навыков у участников программы в различных областях семейного воспитания [4].

Содержание программ обычно включает обсуждение конкретных идей, групповые дискуссии, обмен мнениями и опытом деятельности и их анализ, а также формирование определенных навыков.

Основным методом «образования родителей» является групповая работа с родителями (программы Х. Джайнотта, Т. Гордона и др.) [5, 6].

В зарубежной психологии родительские группы зарекомендовали себя как весьма эффективная форма обучения и решения психологических проблем родителей. Разные направления группового «образования родителей» ориентированы на различную практику работы с родителями, имеют различные цели, задачи, установки, а также различные уровни сложности.

Для повышения уровня осознанного изменения родителями своей компетентности и принятия новых компетенций, необходимо создание традиции жизни группы родителей и предметно-развивающая среда: диалог, тренинг, беседа, консультации, родительские вечера, праздники, конкурсы и др. Большой интерес у родителей вызывают специально подготовленные для них материалы на стендах, в демонстрационных папках, на TV-презентации (видеоролики; выводы по проведенным тренингам, отзывы; рекомендации по отдельным ситуациям, т.п.) [7].

Компетентность родителя – это совокупность общекультурных (коммуникативных, информационных, самообразования) и специальных (правовых, экономических, психологических, социальных, витальных, педагогических) компетенций, необходимых для эффективного осуществления им, функций обучения, воспитания и развития детей для их успешной социализации в изменяющемся мире.

В период 2008-2011 гг. составлялась модель повышения компетентности родителей, где участвовали студенты государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», факультета специальной психологии и педагогики и учителя, воспитатели, психологи, социальные педагоги образовательных учреждений г. Хабаровска, родители детей разных возрастов и личностных, психологических, социальных характеристик – усыновленные, с ограниченными возможностями здоровья, с девиантными формами поведения, «норма». Родители имели самый разнообразный статус: асоциальные и норма, злоупотребляющие вреднодействующими веществами и яро сопротивляющиеся таковому, ведущие аморальный образ жизни и с высоким социальным уровнем значимости (руководители, ученые, военные, заслуженные работники). Последнее позволяет подтвердить точность выводов, изначально исключая присутствие разнообразия социальных факторов для эффективности апробации задуманного. Перечень образовательных учреждений, где апробировалась модель, включал в себя муниципаль-

ные образовательные учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 44» (работа с детьми социальной гостиниой), «Средняя общеобразовательная школа № 26», муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детско-юношеский центр «СКАЗКА» (работа с детьми, не посещающими дошкольные образовательные учреждения, группа «Родничок» («подготовка к школе»)).

Модель формирования компетентности родителей представляет собой многоуровневое интегративное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных компонентов [8]:

– *научно-теоретический* – это определенный уровень владения родителями основными закономерностями развития ребенка, знаниями индивидуальных проявлений его личности (организационных, управленческих, обучающе-развивающих, воспитательных, коррекционных, социокультурных) при наличии компетенций, необходимых для воспитания детей (сравнивать, сопоставлять, познавать, узнавать, реагировать);

– *психолого-педагогический* – это определенный уровень подготовки родителей к взаимодействию с ребенком, предполагающий усвоение совокупности специальных психологических педагогических компетенций (распознавание эмоций, эмоциональная регуляция, установление взаимоотношений, познание проявлений чувств, организация взаимодействия с ребенком, ценностные ориентиры и выборы);

– *организационно-методический (деятельностный)* – определенный уровень владения родителями умениями методически грамотно организовывать детскую деятельность, поддерживать творческую и поисковую активность (планировать, ориентироваться в развитии событий, алгоритмизировать, перераспределять);

– *экологический (личностный)* – определенный уровень владения родителями способами духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки (ответственность, самостоятельность, коммуникабельность, инициативность).

Работа в рамках первого направления предусматривает мини-лекции, мини-презентации, содержание целевого материала в процессе рефлексивного анализа текущей деятельности, информационные листы раздаточного материала, а также сформированную папку для родителей научно-теоретического содержания.

Второе направление включает тренировочные упражнения на сенсомоторику, эмоции, ощущения, восприятие. Для осуществления коммуникативной деятельности с ребенком у родителя должен быть достаточно активизирован навык чувствовать детей и жизненную ситуацию. В связи с этим в программу тренинговых занятий были включены упражнения по сенсомоторике. Такие упражнения вызывают у родителей положительный эмоциональный отклик, помогают обеспечить лучшее осознание материала и активизировать работу членов группы. Развитие восприятия, разнообразие сенсорной информации является важным условием нормального функционирования психики как взрослых, так и воспитывающих ими детей.

Третье направление дает возможность раскрытия грамотной, своевременной и конструктивной формы взаимодействия родителя и детей. Такая задача решается как на занятиях только в группе родителей, так и на занятиях, проводимых совместно с детьми.

Четвертое направление представляет собой совокупность упражнений, определяющих стимулирование родителей к самопроекции, самоизучению, самовыражению, перестройке себя в отдельных позициях, необходимых для воспитания и развития детей.

Основными формами работы стали тематические консультации с элементами практикума, индивидуальные и групповые коррекционные занятия с детьми (как с присутствием родителей, так и вне таковых), индивидуальное, семейное, групповое консультирование, анкетирование, родительский клуб, родительские вечера, педагогические гостиные, досуговые мероприятия, информационные тексты, тренинги и др.

Эти формы способствовали приобретению теоретических знаний и овладению практическими умениями оптимально-позитивного взаимодействия с ребёнком. Что в целом повлияло на повышение уровня родительской компетентности.

По итогам апробации модели была выявлена положительная динамика показателей компонентов родительской компетентности в целом, выражающаяся: в систематизации, расширении и углублении их знаний в области психологии и педагогики воспитания ребенка; в совершенствовании педагогических умений родителей, особенно относящихся к коммуникативному и организаторскому компонентам; в личностном развитии родителей в процессе освоения психолого-педагогических знаний и умений, выражающемся в большей личностной зрелости и позитивной динамике типа отношения к ребенку.

Необходимо отметить и тот факт, когда родители, делаясь информацией о мероприятиях, в которых приняли участие, с остальными (или, обсуждая между собой) вызвали большой интерес у окружающих.

Работа психолога образовательного учреждения над повышением компетенции родителей будет успешной, если будут соблюдены следующее:

- в условиях образовательного учреждения использовать сочетание различных форм психолого-педагогического сопровождения родителей;

- для формирования родительских компетенций необходим комплексный подход всех специалистов учреждения.

Таким образом, автор данной статьи, высказывает предложение о грамотном подходе специалистов системы образования к информационному, методическому и личностному компонентам организации взаимодействия с родителями. Предлагается модель повышения уровня компетентности родителей не с учетом отношения к родителю как второму профессионалу (каковым последний не является зачастую), или

как к ассистенту профессионала (педагога, психолога), а как к родителю – сопровождающему ребенка взрослому зачастую другой профессии. Следовательно, необходима иная система планирования процесса совместного сопровождения детей профессиональными педагогами и родителями (таблица 1). А также планирование индивидуальной работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья в системе образования (таблица 2).

Так кто же такой современный компетентный родитель? Тот, у которого нет проблем? Тот, у кого идеальный послушный ребенок? Компетентный родитель – это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что если не помогает одно – надо попробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, в общем – учиться. Такой родитель является сформированной личностью, способной брать на себя ответственность в различных ситуациях, готовой расширять границы своих знаний и совершенствовать их.

Компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определённой компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.

Компетенция – это готовность и способность человека к мобилизации совокупности знаний, способов действия, отношений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретных учебных и жизненных ситуациях, тематическим полем которых являются критический анализ, оценка риска, прогноз явлений, решение проблем, инициатива и творчество.

Таблица 1

Планирование процесса совместного сопровождения детей профессиональными педагогами и родителями (пример)

Проблема ребенка	Задачи работы специалистов				Задачи работы педагогов			Родители (сопровождающие ребенка взрослые)	Этапы	Результат
	Социальный педагог	Психолог	Логопед	Мед. работник	Воспитатель группы продленного дня или социальной гостиной	Классный руководитель	Педагоги-предметники			
Проявление агрессивного поведения	1. Посещение семьи в вечерний период с выяснением возможных факторов данного проявления 2. Беседа с членами семьи. 3. Выяснение взрослого, включенного в воспитание ребенка, для сотрудничества с работниками школы. Подпись:	1. Составление заданий для родителей; консультация; 2. Составление упражнений для воспитателя группы продленного дня или социальной гостиной; консультация; 3. Работа в группе детей по коррекции эмоционально-волевой сферы; 6. Диагностика результативности. Подпись:			1. Включение в мероприятия с группой упражнений на отслеживание реакций агрессивности (по запросу психолога); 2. Индивидуальная работа с ребенком в случае отслеживания таковых (1 раз в неделю). 3. Беседа с сопровождающим ребенка взрослым. Подпись:	1. Доведение информации психолога до членов семьи; 2. Контроль выполнения заданий. Подпись:		1. Беседы с КЛР; 2. Консультации у психолога; 3. Работа над выполнением заданий по запросу психолога. Подпись:	1. Работа психолога, воспитателя группы продленного дня или социальной гостиной, дома с ребенком; 2. Контроль классного руководителя; 3. Диагностика результативности работы. 4. Анализ проведенной работы.	

Календарное планирование специального сопровождения детей в течение года (примерный план)

Ме- сяц	Компоненты развивающе- коррекционной работы на уроке	Педагогическая коррекция Урок- погружение	Психологическая коррекция Урок-погружение	ЛФК	Семинары-практикумы для сопровождающих ребенка взрослых	
					педагоги	родители

Библиографический список

1. http://gorki-2.odinedu.ru/img/2011/04/O_novom_standarte.doc
2. Мизина, Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос: Интернет-журнал. – 2010. – № 9.
3. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родителей. – М., 2003.
4. <http://www.sbor.ru/kdn/old/RodKompit.html>.
5. Джайнотт, Х. Родители и дети. – М., 1986.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Эйдос: Интернет-журнал. – 2009. – № 5.
7. Быстрова Н.Н. Компетентное взаимодействие субъектов-участников образовательного процесса (на примере работы учреждения дополнительного образования) (статья + электронные приложения) // Мир образования: электронный журнал. – Хабаровск: ХК ИППК ПК. – 2009. – Вып. 1.
8. Быстров, Н.Н. Компетентное взаимодействие субъектов-участников образовательного процесса // Наука и образование на Дальнем Востоке: Электронный журнал. – 2009. – № 1.

Bibliography

1. http://gorki-2.odinedu.ru/img/2011/04/O_novom_standarte.doc
2. Mizina, N.N. Roditel'skaya kompetentnostj: psikhologicheskij aspekt problemih // Ehydos: Internet-zhurnal. – 2010. – № 9.
3. Ovcharova, R.V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'ej. – M., 2003.
4. <http://www.sbor.ru/kdn/old/RodKompit.html>.
5. Dzhajnott, Kh. Roditeli i deti. – M., 1986.
6. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya // Ehydos: Internet-zhurnal. – 2009. – № 5.
7. Bihstrova N.N. Kompetentnoe vzaimodejstvie subjektov-uchastnikov obrazovatel'nogo processa (na primere ra-botih uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya) (stat'ja + ehlektronnye prilozheniya) // Mir obrazovaniya: ehlektronnij zhurnal. – Khabarovsk: KhK IPPK PK. – 2009. – Vihp. 1.
8. Bihstrov, N.N. Kompetentnoe vzaimodejstvie subjektov-uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Nauka i obra-zovanie na Dal'nem Vostoke: Ehlektronnij zhurnal. – 2009. – № 1.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 371.8.061

Galakova O.V. **MODEL OF SCHOOL AGE CHILDRENS SOCIAL COMPETENCE?** Article is devoted a problem of development of social competence of school age children. The concept and structure of social competence are considered.

Key words: competence, social competence, younger school age.

O.V. Galakova, аспирант МПГУ, г. Москва, E-mail: Lettschik@yandex.ru

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста. Рассматриваются понятие и структура социальной компетентности.

Ключевые слова: компетентность и компетенция, социальная компетентность, младший школьный возраст.

В современной ситуации активного изменения социума, встает вопрос о изменении личности, ее активном и позитивном взаимодействии с другими. Все чаще мы говорим о компетентных людях, необходимых в различных сферах жизни и деятельности нашего общества. Одной из компетентностей, пронизывающих все сферы нашей жизни является социальная компетентность, позволяющая выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей, постоянно изменяющейся социальной реальности.

Социальная компетентность в современном обществе означает способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Несомненно, жизнь учит ребенка формальным и неформальным правилам взаимодействия, создает проблемные ситуации, которые он так или иначе разрешает. Но когда такое спонтанное развитие социальной компетентности сопровождается деятельностью взрослого, ребенок приобретает поистине бесценный ресурс жизненной ориентации.

Наиболее сложно процесс социализации проходит у учащихся начальной школы, так как им приходится адаптироваться к новым условиям, правилам и коллективу начальной

школы. Так отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер [1].

Федеральный государственный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. И одним из требований стандарта к личностным результатам освоения основной программы является развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций, необходимо развивать социальную компетентность [2].

Говоря о компетентности вообще и социальной в том числе, возникает вопрос в каком случае мы используем понятие социальной компетентности младшего школьника, в каких – социальной компетенции? Когда мы можем сказать, что человек компетентен в том или ином вопросе?

Анализ источников показал, что компетентность понимается как круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, разбирается профессионально. Часто вместо компетентности употребляются понятие компетенции, то есть, они употребляются как синонимы. Но существует и другая точка зрения, разграничивающая употребление данных понятий. Так, отмечается, что компетенция – не только круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, но и включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3]; это и внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются в компетентностях человека [4]. Компетентность же понимается исследователями как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека, специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, и включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [5].

Таким образом, в понимании компетенции и компетентности выделились несколько позиций: во-первых, эти понятия рассматриваются как тождественные; во-вторых – компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, способов деятельности, по отношению к определенному кругу вопросов, деятельности, а компетентность – владение, обладание человеком определенных компетенций.

Исследуя вопрос компетентности, ее содержания, структуры, исследователи предлагали свои модели компетентности в том или ином ракурсе. Так были выделены модель компе-

тентности включающая компоненты эффективного поведения (когнитивные, аффективные, волевые) и значимые аспекты поведения (достижения, сотрудничество, влияние); модель индивидуальной компетентности, выделяющую два блока: а) базовые элементы, включающие опыт личности и готовность к решению ситуативных задач; б) способность к коммуникациям (цели, ценности, коммуникации, компетентностный опыт, компетентностные знания, умения и навыки) и модель, отражающая компонентный состав компетентности, выделяет мотивационный аспект компетентности (готовность к проявлению компетентности); когнитивный аспект компетентности (владение знанием содержания компетентности); поведенческий аспект компетентности (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); ценностно-смысловой аспект компетентности (отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения); эмоционально-волевой аспект компетентности (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности).

Так, например, рассматривая концептуальную модель психолого-педагогической компетентности, С.Б.Серякова выделяет следующие компоненты модели: мотивационно-ценностный, когнитивный, профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный, рефлексивно-регулятивный [6].

Таким образом, можно отметить, что в представленных моделях обязательно присутствуют мотивационно-ценностный компонент (включает цели и ценностное отношение к компетентности и объекту ее приложения, волю, готовность к взаимодействию), когнитивный компонент (знания в определенной области), деятельностный компонент (умения, навыки, опыт личности), рефлексивный компонент (умение прогнозировать и оценивать результат деятельности, умение объяснить свои состояние, потребности, желания).

В соответствии выше изложенным, представим следующую модель компетентности.

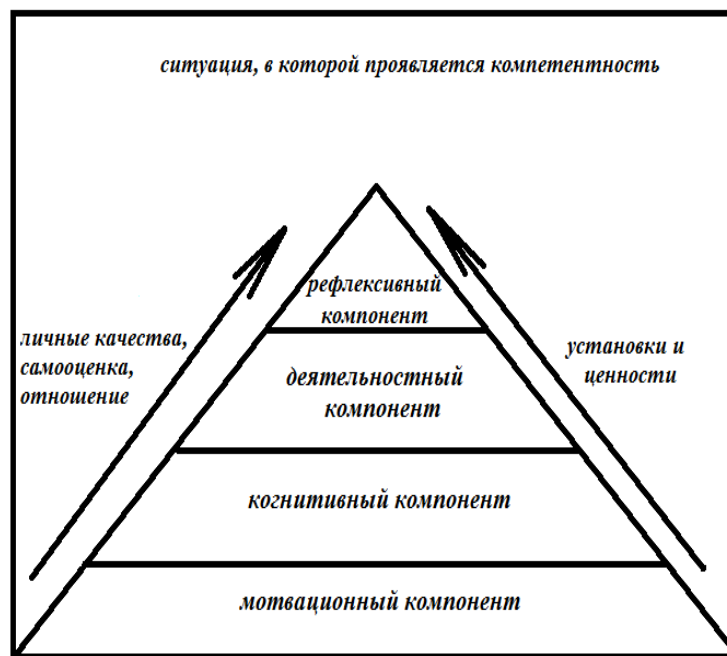


Рис.1 Модель компетентности

Отметим, что вся наша жизнь, деятельность и конечно становление или реализация компетентности происходит в определенных условиях, ситуациях которые влияют на все сферы нашей жизни. Мотивационный компонент выполняет функцию внутреннего стимула и ориентира деятельности. Мотивы, стимулирующую деятельность, дают «заряд» для прохождения, осуществления деятельности. Когнитивный

компонент содержит знания, необходимые для успешной деятельности. В деятельностном компоненте отражаются непосредственно те умения, навыки, опыт, которыми владеет человек в определенной области. И рефлексивный компонент проявляется в адекватном прогнозировании и оценивании результата деятельности, осознании и объяснении своего собственного состояния, желаний. Следует отметить, что немало-

важную роль в развитии, «продвижении» компетентности, в ее «использовании» играют *личностные качества* человека, *самооценка* и *отношение* к ситуации, деятельности, компетентности в целом, *установки* и *ценности*, сформированные у человека.

Возвращаясь к соотношению компетентности и компетенции, следует отметить, что как было сказано выше, структуру компетенции отражают знания, умения, навыки, алгоритмы или способы деятельности, системы ценностей и отношений в рамках определенного вопроса, деятельности.

Рассмотрев существующие модели компетентности, следует сказать, что ученые выделяют различные виды компетентностей. Выделяют ключевые, социальные и профессиональные компетентности. Также исследователями выделяются компетентности, связанные с личностью человека, с реализацией и организацией его деятельности (различными видами), взаимодействия с другими людьми, общей культуры человека и другие.

Если рассматривать компетентность как совокупность ряда компетенций, то можно отметить выделение следующих видов компетенций: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (компетенции здоровьесбережения, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенции интеграции, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования); компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении); компетенции, относящиеся к деятельности человека (компетенция познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий). Так же выделяются социально-личностные компетенции, общенаучные компетенции, организационно-управленческие и общепрофессиональные компетенции.

Говоря о компетенциях относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сфере, компетенциях в общении, мы говорим о социальной компетентности. Обра-

щаясь к социальной компетентности, следует отметить, что в словаре терминов по общей и социальной педагогике, она определяется как информированность и способность реализовать свои социальные возможности во взаимодействии с другими людьми. А социальная компетенция, в свою очередь, как социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Хотя, как отмечают исследователи, все компетентности по своей сути социальны, можно выделить социальную компетентность в более узком смысле. К ней относят компетенции социального взаимодействия и социальной сферы, в которых выделяют такие параметры как взаимодействие с обществом, коллективом, семьей, друзьями, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, компетенции в устном и письменном общении, в ведении диалога, знании и соблюдение традиций, этикета, организация жизни в соответствии с общественными представлениями о здоровом образе жизни и другие параметры.

При анализе существующих понятий социальной компетентности нет однозначного определения. Ее рассматривают как понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека, как одной из ключевых компетенций, или как свойство личности, обеспечивающее взаимодействие человека с социумом, проявляющаяся в способности работать в команде и разрешении различных ситуаций взаимодействия.

В связи с выше сказанным, можно отметить, что развивая социальную компетентность младшего школьника, необходимо обращать внимание на такие параметры во взаимодействии со взрослыми и сверстниками как умение слушать и слышать других, доброжелательность и открытость к взаимодействию, принятие права на существование другого мнения, терпеливость, стремление к предотвращению и разрешению конфликтных ситуаций позитивным образом, умение осознать, объяснить и управлять своими эмоциями и чувствами, умение организовать жизнь в соответствии с принятыми правилами этикета, традиций и представлениями о здоровом образе жизни.

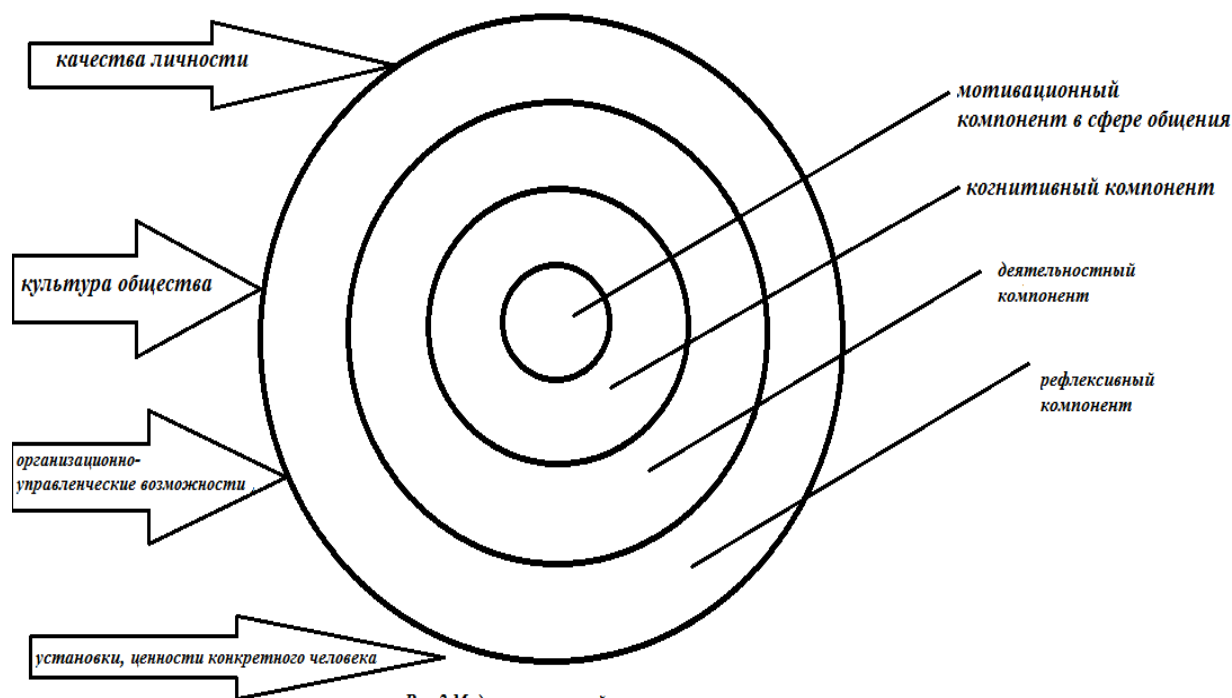


Рис.2 Модель социальной компетентности

На основе проанализированной литературы, мы можем представить следующую модель социальной компетентности, реализуемой в определенных социальных условиях. Ядром компетентности является *мотивационный компонент*, который отражает организацию деятельности, ее активность, устойчивость в удовлетворении потребности. Затем следует

когнитивный компонент, указывающий на теоретическую осведомленность в вопросах того как, с кем и когда можно взаимодействовать, что необходимо делать для достижения цели. *Деятельностный компонент* – это непосредственно практика общения, взаимодействия человека с другими людьми, его опыт, умения и навыки взаимодействия. И еще один

компонент структуры социальной компетентности – это *рефлексивный компонент*. Он рассматривается в качестве основы осмысления человеком своей деятельности, оценивания полученных результатов и возможностей их преобразования при необходимости.

Непосредственное влияние на развитие и функционирование социальной компетентности оказывают такие аспекты как *качества личности*, способствующие результативному взаимодействию с другими или, наоборот, мешающие; *культура общества*, отражающая современные ценности, традиции, достижения; *организационно-управленческие возможности* индивида, проявляющиеся в особенностях организации деятельности, взаимодействия с другими, преодолении конфликтных ситуаций; *ценности и установки конкретного человека*, в соответствии с которыми строится, осуществляется каждый компонент компетентности.

На основе анализа литературы, можно сказать, что о компетентности можно говорить и в рамках младшего школьного возраста, и подросткового и взрослости. Ведь на любом возрастном этапе, человек использует те или иные компетенции для достижения определенного результата деятельности, а

использование тех или иных компетенций, их совокупности неизбежно приводит к изменению личности. Но в таком случае встает другой вопрос – об уровне сформированности той или иной компетентности. Очевидно, что уровни развития компетентности, во-первых, у младшего школьника и подростка или взрослого человека не одинаковы, и, во-вторых, они будут различаться и между младшими школьниками.

Таким образом, под социальной компетентностью мы будем понимать сложное личностное образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие человека, определяющее социальную инициативу, ответственность перед другими за свои действия и способность выстраивать свое поведение в соответствии с социальными нормами и ценностями. Социальные компетенции мы определяем как знания, умения, навыки, алгоритмы или способы деятельности, системы ценностей и отношений в рамках взаимодействия людей. Так же отметим, что использование термина "социальная компетентность" в отношении младших школьников возможно, но следует учитывать возрастные особенности становления компетентности.

Библиографический список

1. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Э/р]. Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://mon.gov.ru/>
3. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1.
4. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
5. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ.; под общ. ред. В.И. Белопольского]. – М.: Когито-центр, 2002.
6. Серякова, С.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования: автореф. дис...д-ра. пед. наук. – М., 2006.

Bibliography

1. Feljdshteyjn, D.I. Psichologo-pedagogicheskie problemih postroeniya novoy shkolih v usloviyakh znachimihkh izmene-niy rebenka i situacii ego razvitiya // Problemih sovremennogo obrazovaniya. – 2010. – № 2.
2. Federaljnij gosudarstvennij obrazovateljnij standart nachaljnogo obthego obrazovaniya [Eh/r]. Sistemnihe trebovaniya: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://mon.gov.ru/>
3. Khutorskoj, A.V. Kompetentnostj kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya / A.V. Khutorskoj, L.N. Khutorskaya // Proektirovanie i organizaciya samostoyateljnnoj rabotih studentov v kontekste kom-petentnostnogo podkhoda: Mezhhvuzovskij sb. nauch. tr. / pod red. A.A. Orlova. – Tula: Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L.N. Tolstogo, 2008. – Vihp. 1.
4. Zimnyaya, I.A. Obthaya kuljtura i socialjno-professionaljnaya kompetentnostj cheloveka // Internet-zhurnal "Ehyj-dos". – 2006. – 4 maya. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
5. Raven, D. Kompetentnostj v sovremennom obthestve: vihyavlenie, razvitie i realizaciya / per. s angl.; pod obth. red. V.I. Belopoljskogo]. – M.: Kogito-centr, 2002.
6. Seryakova, S.B. Formirovanie psichologo-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga dopolniteljnogo obrazova-niya: avtoref. dis...d-ra. ped. nauk. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 316.3; 37:001.12/18

Zotkin A.O., Zubareva T.A. THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE 'INNOVATIVE DEVELOPMENT FOR EDUCATIONAL INSTITUTION' CONCEPT. It is shown that the development and innovation are identified, or the relationship is manifested by scale or systematic innovation; justified, that this relationship due strategic direction for the organization and networking actors collectively-distributed innovative activities.

Key words: the innovation process, the innovation development of educational institutions.

А.О. Зоткин, доц. ТГУ, г. Томск; Т.А. Зубарева, соискатель ГАГУ, г. Междуреченск, Кемеровская область, E-mail: position@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ»

В работе показано, что развитие и инновационный процесс отождествляются, либо эта связь проявляется за счет масштаба или системности инновации; обосновано, что данная взаимосвязь определяется стратегической направленностью организации и сетевым взаимодействием субъектов коллективно-распределенной инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационный процесс, инновационное развитие образовательного учреждения.

В ходе исследовательской и проектной работы по управлению инновационными процессами и развитием образова-

практической литературе, взаимосвязь этих двух явлений проявлена в недостаточной степени.

В государственных документах правительства РФ, в качестве основной стратегической задачи обозначен переход страны на путь инновационного развития, что требует «создать лучшую систему образования эпохи глобального инновационного уклада» [1, с. 33] в ориентации на «ее подлинную открытость и формирование ее сетевого взаимодействия с другими институтами и агентами индивидуального, экономического и социального развития» [1, с. 45]. Словосочетание «инновационное развитие» начинает активно использоваться в научно и научно-практической лексике политиков, экономистов, представителей других общественных практик и наук. Появляются научные и научно-практические работы по следующей тематике «Инновационное развитие России», «Инновационное развитие экономики», «Инновационное развитие региона», «Инновационное развитие отрасли», «Инновационное развитие организации», в которых обсуждаются современные инновации и инновационный процесс, развитие инновационного процесса, масштабность и объемность инновационного процесса как условия развития страны, региона, отрасли, организации. Однако, в целом, теоретическое обоснование взаимосвязи развития с инновационным процессом проявлено недостаточно. Данный дефицит выявляется при анализе данных работ тогда, когда заходит речь о «субъектах инновационного развития, готовых определять образ будущего, взять на себя бремя и ответственность за осуществление намечаемых целей и задач» [2, с. 6]. Однако, само понятие «инновационного развития» в данных работах остается неопределенным, что актуализирует постановку вопроса о связи развития с инновационным процессом как методологическом основании построения понятия «инновационное развитие», в нашем случае применительно образовательного учреждения.

Для отечественной педагогики исследования инновационных процессов, процессов распространения передового педагогического опыта, внедрения достижений педагогической науки в практику, проектирования образовательных систем имеют богатую традицию и представлены в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, Т.М. Ковалевой, В.М. Монахова, Н.Д. Никандрова, А.А. Орлова, С.Д. Поляков, М.М. Поташника, Г.Н. Прокументовой, В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина, В.И. Слободчикова, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторского и др.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой педагогическая инновация определяется как «процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы)» и как «процесс поиска идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и переосмысление» [3, с. 49]. В.А. Сластенин отмечает, что применительно к педагогическому процессу инновация – это внедрение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. И указывает, что «в понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику» [4, с. 544]. И.Н. Желобанова, применительно к инновации считает, что изменение можно считать состоявшимся, когда инновация распространена и принята значительным количеством субъектов в рамках данной системы настолько, насколько можно говорить о формах интегрирования инновации в нормативные образцы деятельности [5].

Таким образом, инновационный процесс в образовании это процесс разработки и внедрения нового в содержание образования, так и в формы его организации, в результате которого меняется образовательная практика: структура, способы деятельности его субъектов.

В.И. Слободчиков считает, что инновационный процесс должен быть представлен в другой, большей структуре, которую он называет полным циклом реализации инновации в общественной практике, включающей в себя пять взаимосвя-

занных элементов: 1) источник инноваций (наука, политика и др.); 2) инновационное предложение (изобретение, открытие, рационализация, новация); 3) деятельность (технология) по реализации инновации (обучение, внедрение, трансляция); 4) инновационный процесс (форм и способов укоренения новации в практике); 5) новый тип или новая форма общественной практики [6]. Таким образом, инновационный процесс в конкретном образовательном учреждении, становится элементом в другой, большей по отношению к инновационному процессу системе, что предлагает его сетевое взаимодействие с другими субъектами развития.

Итак, если инновационный процесс, сам является частью большей системы – цикла инновационных преобразований, связанных с разработками нового содержания образования, то возникает вопрос о включенности в него образовательного учреждения, а также вопрос о ресурсах, которые позволяют образовательному учреждению стать частью большей системы.

При анализе источников мы выяснили, что имеется ряд критических замечаний, связанных с тем, что, инновационные процессы в образовании рассматриваются вне контекста развития образовательного учреждения и субъекта образовательной деятельности [7]. В исследованиях В.М. Монахова, М.М. Поташника, В.А. Сластенина, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторского развитие образовательного учреждения отождествляется с инновационным процессом, предполагается, что внедрение новшества само по себе приводит к изменениям образовательного учреждения. М.М. Поташник, выделяя связь развития, смог сформулировать, на этапе развития инновационных процессов в России в 1990-ые гг., основное условие влияния инновационного процесса на развитие – системность инновации [8]. Однако такая взаимосвязь требует дальнейшего теоретического обоснования. Для понимания сути этой взаимосвязи обратимся к междисциплинарному исследованию.

В современной философской литературе конкретизируется понятие развития, которое предполагает качественное изменение системы, ее структурное и функциональное содержание. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, выраженное в его структурно-функциональной сущности (Р.Ф. Абдеев, Б.М. Кедров, В.Н. Сагатовский, Г.П. Щедровицкий и др.). П.Г. Щедровицкий, говоря о инновации и развития, считает инновационную форму организации деятельности одной из форм развития, где используется принцип акупунктуры: эффект действия на одну точку распространяется по нитям и связям на все объемлющие системы [9].

Интерпретируя основные положения социальных теорий Т. Питерса и Н. Лумана, мы приходим к выводу, что инновационные процессы становятся возможными только в ситуации изменения системы в целом, которая в свою очередь проявляется как образование нового смысла, осмысление новых возможностей [10; 11]. В этой связи, в отличие Т. Парсонса, который полагал, что развитие возможно через инновации, Н. Луман открывает другую сторону этой связи: сам инновационный процесс становится возможным в ситуации развития социальной системы, в нашем случае образовательного учреждения. Т. Питерс и Н. Луман доказывают, что инновационный процесс приводит к дифференциации и сегментации социальных систем. В этом случае жизнеспособность инновации определяется развитием интеграции и коммуникации, как внешней, так и внутренней. Таким образом, показывают, что только при развитии форм взаимодействия в инновационном процессе, социальные системы развиваются.

Продолжая междисциплинарную линию исследования взаимосвязи развития и инновационного процесса, обратимся к теории менеджмента, в частности к теории организации, где развитие, связывают с освоением новых идей, моделей поведения, способами взаимодействия, изменяющих структуру организации. В начале XX века Ф. У. Тейлором была разработана теория научного управления, базирующейся на четырех «великих основных принципах»: управление лишь на научной

основе; научный подбор исполнителей; их научное обучение; тесное сотрудничество между администрацией и исполнителями. В данную эпоху, «эпоху машин», представлялось, что развитие возможно через рациональную организацию труда на всех уровнях производства. Суть рационализации состояла в регламентации деятельности персонала, основанной на, с одной стороны экономико-математических методов расчета нормы труда, с другой стороны, физиологических возможностях человека. Внедрение новых технологий предполагало полную санацию производства, смену оборудования, а, следовательно, регламентации производственного процесса; чтобы измениться, необходимо полностью ликвидировать устаревшую форму производства, с полной заменой персонала.

А. Файоль определяет организующую и координирующую роль структуры, и механизмы ее эффективности, такие как распределение задач, полномочий и ответственности и другие и вводит организационный контекст управления, через создание структуры администрирования, соответственно, инновационный процесс и процесс развития существует параллельно и осуществляется за счет ресурса администрирования.

С 30-х годов XX века формируется новое направление в развитии организаций, получившее название «Школа человеческих отношений». В центр внимания ставятся факторы, определяющие поведение человека в организации. Элтон Мэйо, рассмотрев значение «неформальной структуры», приходит к выводу, что деятельность администрации должна быть ориентирована, прежде всего, на интересы людей [12]. В этой связи, развитие и инновационный процесс, предполагают формирование лояльности и готовности сотрудников к изменениям. Инновационный процесс базируется на творчестве персонала, что предполагает создание определенной социально-психологической среды. Таким образом, инновационный процесс и развитие отождествляются, что в целом характерным явлением стало и для отечественных педагогических исследований 1980-90 – х гг.

В исследовании Т. Питерса и Р. Уотермана развитие организации базируется на связи следующих составляющих: стратегическое управление организациями, изменение организационной структуры, развитие потенциала сотрудников, построение системы взаимодействия внутри и вовне организации, организация совместной командной работы, проектирование инноваций, в основе которых лежат развивающиеся системы ценностей.

Современные исследователи говорят об организации как саморегулируемой системе и изучают жизненные циклы организаций, возможности его увеличения. И. Адизес под развитием организации понимает переход от механического сознания в организациях, присущий предыдущим школам управления, к органическому, за счет интеграции. Он считает, что механистическое сознание в организации определяется по ее функциям в их инструментальном значении, когда между элементами системы, как неодушевленными предметами или механизмами нет внутренней взаимосвязи, а определение целостности всей системы происходит извне ее. Органическому же сознанию присуща интегрированность как взаимосвязь между отдельными компонентами и внутреннее чувство общей принадлежности ради достижения общей цели [13]. Процесс образования целей обусловлен сменой системы ценностей, что оказывает влияние на жизненный цикл организаций. А.И. Пригожин, добавляет к понятию организация, что организация – это не только система, это и среда, в которой действуют разные субъекты и «стихия их взаимодействия никогда не может быть преодолена» [14, с. 85-89]. Поэтому, развитие организации предполагает «стихию взаимодействия субъектов» и связано с процессом неопределенности, для преодоления которого становится необходимым ресурс взаимодействия.

Таким образом, в менеджменте и теории организации взаимосвязь развития с инновационным процессом может быть определена на основе следующих процессов: стратегическая направленность организации, проектная деятельность, инновационные разработки, создание системы взаимодейст-

вия внутри и вовне организации. При этом развитие организации базируется на изменении ценностно-смысловых оснований деятельности.

Опираясь на исследование опыта инновационных школ можно сделать вывод о том, что успешность инновационного процесса определяется их интеграцией с процессом инновационного развития. Взаимосвязь развития с инновационным процессом проявляется в организации проектной деятельности учителей, рефлексии оформления и распространения опыта образовательного учреждения, широком участии педагогов в разработке программ развития школы и образовательных программах ступеней обучения [7], в том числе и с использованием взаимодействия с другими образовательными учреждениями. Однако, взаимодействие носит стихийный неосознанный неструктурированный характер и проявляется только в определенных ситуациях, зачастую под давлением внешних обстоятельств. Инновационные процессы во многих образовательных учреждениях носят перманентный (точечный, кратковременный) характер. Например, образовательное учреждение, внедряющее образовательную систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, но не меняющее само учреждение, через некоторое отказывались от самой системы, заменяя ее на новую, «более инновационную». Это же происходило с другими инновационными технологиями и программами. Угасание инновационного процесса в школах, не ориентированных на развитие, связано с тем, что сами педагоги выступают в роли реципиентов (получателей). Отсутствие позиции соразработчика инновационной технологии приводит к редукции инновации, либо к полному отказу от нее, а также не становилось ресурсом для развития образовательного учреждения, а локализованный инновационный процесс не оказывает дальнейшего влияния на развитие образовательного учреждения. Развитие образовательного учреждения мыслится механически, как отказ от прежних нововведений, в пользу новейших. Данная ситуация оказывает влияние на качество, как инновационного процесса, так и на качество образования в целом. Такое образовательное учреждение подобно «белке в колесе», бурная инновационная деятельность не способствует его продвижению вперед, к новому этапу развития учреждения, к новому качеству образования. В этой связи многие широкомасштабные проекты в системе образования последнего десятилетия не оказали существенного влияния на образование.

Итак, мы можем констатировать, что инновационный процесс и развитие самого образовательного учреждения, процесс неразрывный, что обуславливает введение понятия – «инновационное развитие образовательного учреждения». Не разработанность понятия «инновационное развитие», отсутствие связи инновации и развития, порождает основные проблемы инновационного процесса в образовании. Как отмечалось выше, отсутствие представлений об инновационном развитии образовательного учреждения приводит к тому, что 1) большая часть инноваций носит спонтанный, а не системный характер, не охватывающий всю систему в целом, а не только отдельные учебные предметы или один метод или форму обучения; 2) отсутствие исследований в инновационном процессе, 3) редукция проектной деятельности в том, что проектная деятельность редуцируется до отдельных мероприятий; 3) инновационная деятельность ограничивается на уровне администрации либо на уровне отдельных педагогов.

Таким образом, можно сформулировать рабочее понятие инновационного развития образовательных учреждений. *Инновационное развитие образовательных учреждений – это целенаправленный процесс, связанный с преодолением локализации инновации и инновационного процесса через стратегическую направленность развития, переход с позиции реципиента на позицию соразработчика инновации, использование ресурса сетевого взаимодействия в формах совместной (коллективно-распределенной) деятельности субъектов развития; ведущий к качественному изменению образовательного учреждения в целом.*

Библиографический список

1. Волков, А.Е. Российское образование – 2020: Модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования / А.Е. Волков [и др.]. – 2008. – № 1.
2. Методологические аспекты инновационного развития России. Проектно-аналитическая записка по итогам работы Клуба Инновационного Развития за 2009 год / отв. ред. В.Е. Лепский. – М.: Институт философии РАН. – URL: <http://www.reflexion.ru/club/KIR-PZ.pdf>
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высших и средних пед. учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001.
4. Сластёнин, В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Желобанова, И.Н. Взаимосвязь инновационных процессов в управлении предприятием [Э/р] // XServer.ru: интернет-библиотека, 2008. – URL: <http://www.xserver.ru/user/vipup/>
6. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл [Э/р] // Исследователь.ру: интернет-портал иссл. деятел. учащихся. 2002. – URL: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html?xsl:print=1
7. Зоткин, А.О. Профессиональное развитие педагога и управление изменениями в образовании: тезисы исследовательской программы // Управление изменениями в образовании. – Томск, 2001.
8. Управление развитием школы / под ред. В.С. Лазарева, М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1995.
9. Шедровицкий, П.Г. Томские лекции об управлении: 1998-2000 гг. Томск: UFO-press., 2001.
10. Парсонс, Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева; под ред. М.С. Ковалева. — М.: Аспект Пресс, 1998.
11. Луман, Н. Социальные системы. Очерк общей теории / перевод с немецкого И. Д. Газиева; под редакцией Н.А. Головина. – СПб.: Наука, 2007.
12. Зубарева, Т.А. Сетевые формы взаимодействия в образовании. Основные вопросы теории и практики / Т.А. Зубарева, А.В. Петров: монография. – Горно-Алтайск: МНКО, 2008.
13. Адизес, И.К. Управляя изменениями. – СПб: Питер, 2008.
14. Пригожин, А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003.

Bibliography

1. Volkov, A.E. Rossijskoe obrazovanie – 2020: Modelj obrazovaniya dlya innovacionnoj ehkonomiki // Voprosih obrazovaniya / A.E. Volkov [i dr.]. – 2008. – № 1.
2. Metodologicheskie aspekty innovacionnogo razvitiya Rossii. Proektno-analiticheskaya zapiska po itogam rabotih Kluba Innovacionnogo Razvitiya za 2009 god / otv. red. V.E. Lepskij. – M.: Institut filosofii RAN. – URL: <http://www.reflexion.ru/club/KIR-PZ.pdf>
3. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskij slovarj: Dlya stud. vihsshikh i srednikh ped. uchebnykh zavedenij / G.M. Kod-zhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M.: Akademiya, 2001.
4. Slastyonin, V.A. Pedagogika. – M.: Shkola-Press, 2000.
5. Zhelobanova, I.N. Vzaimosvyazj innovacionnykh processov v upravlenii predpriyatiem [Eh/r] // XServer.ru: internet-biblioteka, 2008. – URL: <http://www.xserver.ru/user/vipup/>
6. Slobodchikov, V.I. Innovacii v obrazovanii: osnovaniya i smysl [Eh/r] // Issledovatelj.ru: internet-portal issl. deyatel. uchastikhhsya. 2002. – URL: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html?xsl:print=1
7. Zotkin, A.O. Professionalnoe razvitiye pedagoga i upravlenie izmeneniyami v obrazovanii: tezisi issledovateljskoj programmi // Upravlenie izmeneniyami v obrazovanii. – Tomsk, 2001.
8. Upravlenie razvitiem shkolih / pod red. V.S. Lazareva, M.M. Potashnika. – M.: Novaya shkola, 1995.
9. Thedrovickij, P.G. Tomskie lekcii ob upravlenii: 1998-2000 gg. Tomsk: UFO-press., 2001.
10. Parsons, T. Sistema sovremennykh obthestv / per, s angl. L.A. Sedova i A.D. Kovaleva; pod red. M.S. Kovalevoj. — M.: Aspekt Press, 1998.
11. Luman, N. Socialjnihe sistemih. Ocherk obthejj teorii / perevod s nemecckogo I. D. Gaziyeva; pod redakciej N.A. Golovina. – SPb.: Nauka, 2007.
12. Zubareva, T.A. Setevihe formih vzaimodejstviya v obrazovanii. Osnovnihe voprosih teorii i praktiki / T.A. Zubareva, A.V. Petrov: monografiya. – Gor-no-Altajsk: MNKO, 2008.
13. Adizes, I.K. Upravlyaya izmeneniyami. – SPb: Piter, 2008.
14. Prigozhin, A.I. Metodih razvitiya organizacij. – M.: MCFEhR, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 371.13/25

Iskakov B.A. INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF TRADITION TH AND ELECTRONIC TRAINING. The article touches the problems of pedagogical interaction between the subjects of educational process in conditions of higher education training system. The authors consider three systems of interaction between the subjects of educational process: traditional, distant and mixed, in each of them a set of certain methods, means and techniques of cooperation is realized.

Key words: interaction, pedagogical interaction, interaction system, subjects of educational process, traditional system of interaction, distant system of interaction, mixed system of interaction.

Б.А. Искаков, соискатель ВКГУ, г. Усть-Каменогорск, С.Г. Сахариева, кандидат педагогических наук, доцент, E-mail: iskakov@mail.ru, Sakhariyeva@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье затронуты проблемы педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях вузовской системы обучения. Авторами достаточно подробно рассматриваются три системы взаимодействия субъектов образовательного процесса: традиционная, дистанционная и смешанная, в каждой из которых реализуется комплекс определенных методов, средств и приемов сотрудничества.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, система взаимодействия, субъекты образовательного процесса, традиционная система взаимодействия, дистанционная система взаимодействия, смешанная система взаимодействия.

В психолого-педагогических исследованиях (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоновин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Леонтьев и др.) взаимодействие выступает и как одно из ключевых понятий, и как научный принцип. Взаимодействие – это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием действия друг на друга, в то же время это совместная деятельность (игровая, учебная, трудовая), обу-

чающихся и обучающихся, направленная на развитие личности, которая осуществляется в процессах познания, общения, продуктивной деятельности [1]. Педагогическое взаимодействие – сложный процесс, состоящий из множества компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. Оно обусловлено: учебно-воспитательной деятельностью; целью обучения; воспитанием.

Современная педагогическая наука изменила свои ведущие принципы: от активного одностороннего воздействия (принятого в авторитарной педагогике) переходит к взаимодействию, в основе которого всегда лежит совместная деятельность, сотрудничество и сотворчество педагогов и обучающихся.

Взаимодействие может осуществляться в различных видах человеческой деятельности. Мы в своем исследовании акцентируем внимание на взаимодействии, которое осуществляется в процессе учебной деятельности. В психолого-педагогической науке исследование учебно-воспитательного процесса относят либо к деятельности обучающегося, либо к деятельности педагога. Мы же будем рассматривать в единстве и взаимосвязи деятельность студента и преподавателя, их активное взаимодействие.

Не всякая деятельность преподавателя и студента образуют в результате учебный процесс. Так как учебный процесс – это взаимодействие (взаимное действие) преподавателя и студентов, направленное на достижение поставленной учебной цели. В этой связи нет только деятельности студентов, как же, как и нет исключительно деятельности преподавателя, а есть их взаимная, системная деятельность. Однако, «простое» сложение таких действий как деятельность педагога и учащегося еще не обеспечивает их взаимодействия в процессе обучения [2].

Любая совместная взаимодействующая несет в себе определенные особенности и характерные признаки, а также методы и формы. В условиях вузовского обучения существует достаточно широкий спектр разнообразных форм обучения, обусловленных наличием таких отличительных черт как: частота посещения занятий; степень самостоятельности обучаемых, управление их познавательной деятельностью, использование форм и методов контроля и частота использования средств ИКТ и др. В этой связи взаимодействие участников образовательного процесса будет осуществляться различными способами и средствами. В практике высшего образования существует несколько форм обучения: очное (дневное), заочное, вечернее, дистанционное, вечерне-дистанционное обучение.

Для того чтобы иметь представления об особенностях каждой из перечисленных форм, приведем их краткую характеристику.

Очное (дневное) обучение – это форма организации учебного процесса, предусматривающая проведение преподавателем регулярных занятий с учебными группами постоянного состава в рамках существующего стабильного расписания.

Заочное обучение – это форма организации учебного процесса для лиц, сочетающих получение образования с профессиональной трудовой деятельностью, которое предполагает самостоятельную работу обучающихся над учебным материалом.

Вечернее обучение – это форма организации учебного процесса для лиц, сочетающих учебу с профессиональной трудовой деятельностью, предусматривающее проведение преподавателем регулярных занятий с учебными группами постоянного состава в удобное для обучающихся нерабочее время (как правило, вечером).

Вечерне-дистанционное обучение – это форма организации учебного процесса для лиц, сочетающих учебу с профессиональной трудовой деятельностью, предусматривающее такую организацию учебного процесса, при которой обучаемый и обучающийся могут находиться на значительном расстоянии, а руководство учебно-познавательной деятельностью обучающихся осуществляется посредством телекоммуникационных каналов в удобное для обучающихся время (как правило, вечером).

Дистанционное обучение (образование на расстоянии) – это одна из форм обучения, осуществляющее целенаправленное и методически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью и развитием лиц, находящихся в отдалении от организаций образования, посредством электронных и телекоммуникационных средств.

Каждая из перечисленных форм обучения в вузе имеет принципиальные отличия, которые мы отразили в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ различных форм обучения

Форма обучения	Частота посещения занятий	Степень самостоятельности обучаемого	Управление познавательной деятельностью обучаемых	Формы и методы контроля	Формы организации учебных занятий	Контакты с преподавателем
Очная (дневная)	Каждый учебный день, согласно расписанию	Освоение основного учебного материала осуществляется под непосредственным руководством педагога	Осуществляется на каждом занятии (лекции, семинаре, СРСП)	Очные экзамены, зачеты, курсовые работы.	Лекционно-семинарская	Согласно расписанию (очно) в ходе лекций, семинаров, СРСП, консультаций
Заочная	Не посещают каждодневных занятий, кратковременная установочная сессия, в основном в форме ознакомительных лекций.	Самостоятельное освоение основного учебного материала	Только в период сессии	Очные экзамены, зачеты, курсовые работы.	Лекционно-семинарская	Только в сессионный период, осуществляются очно в ходе лекций, семинаров, СРСП
Вечерняя	В нерабочее для обучаемых время (вечером), согласно расписания	Освоение основного учебного материала осуществляется под непосредственным руководством педагога	Осуществляется на каждом занятии (лекции, семинаре, СРСП)	Очные экзамены, зачеты, курсовые работы.	Лекционно-семинарская	Согласно расписанию (в вечернее время) в ходе лекций, семинаров, СРСП, консультаций
Вечерне-дистанционная	В нерабочее для обучаемых время (вечером),	Освоение основного учебного материала осу-	Осуществляется преимущественно средствами	Очные экзамены, зачеты, курсовые ра-	Нетрадиционные способы организации обучения,	Согласно расписанию (в вечернее

	согласно расписания, как правило посредством дистанционных контактов.	осуществляется без непосредственного участия педагога, самостоятельное освоение учебных материалов	ИКТ (чаты, обмен текстовыми сообщениями, Он-лайн консультации и др.)	боты.	преимущественно с помощью образовательного портала и других телекоммуникационных средств	время) с использованием телекоммуникационных средств
Дистанционная	Не посещают очных занятий, все	Самостоятельное освоение основного учебного материала	Осуществляется преимущественно средствами ИКТ (чаты, обмен текстовыми сообщениями, Он-лайн консультации и др.)	Как очные так и заочные (экзамены, зачеты, курсовые и др)	Нетрадиционные способы представления информации (видео-, аудио-), способы лекции, мультимедиапроекты, он-лайн-консультации, взаимодействия обучаемого и преподавателя (тьюториалы, чаты)	В любое удобное для обучаемых время, однако общение осуществляется преимущественно средствами ИКТ.

Из таблицы становится, очевидно, что вышеуказанные формы обучения в высшей школе создают условия для реализации различных форм взаимодействия преподавателей и обучающихся.

Анализ вышеназванных форм обучения позволил выделить три системы взаимодействия преподавателя и обучаю-

щихся (традиционная, дистанционная, смешанная), каждая из этих систем включает в себя несколько подсистем взаимодействия, которые имеют определенные свойства и ограничиваются определенной областью их использования (см. рисунок 1).

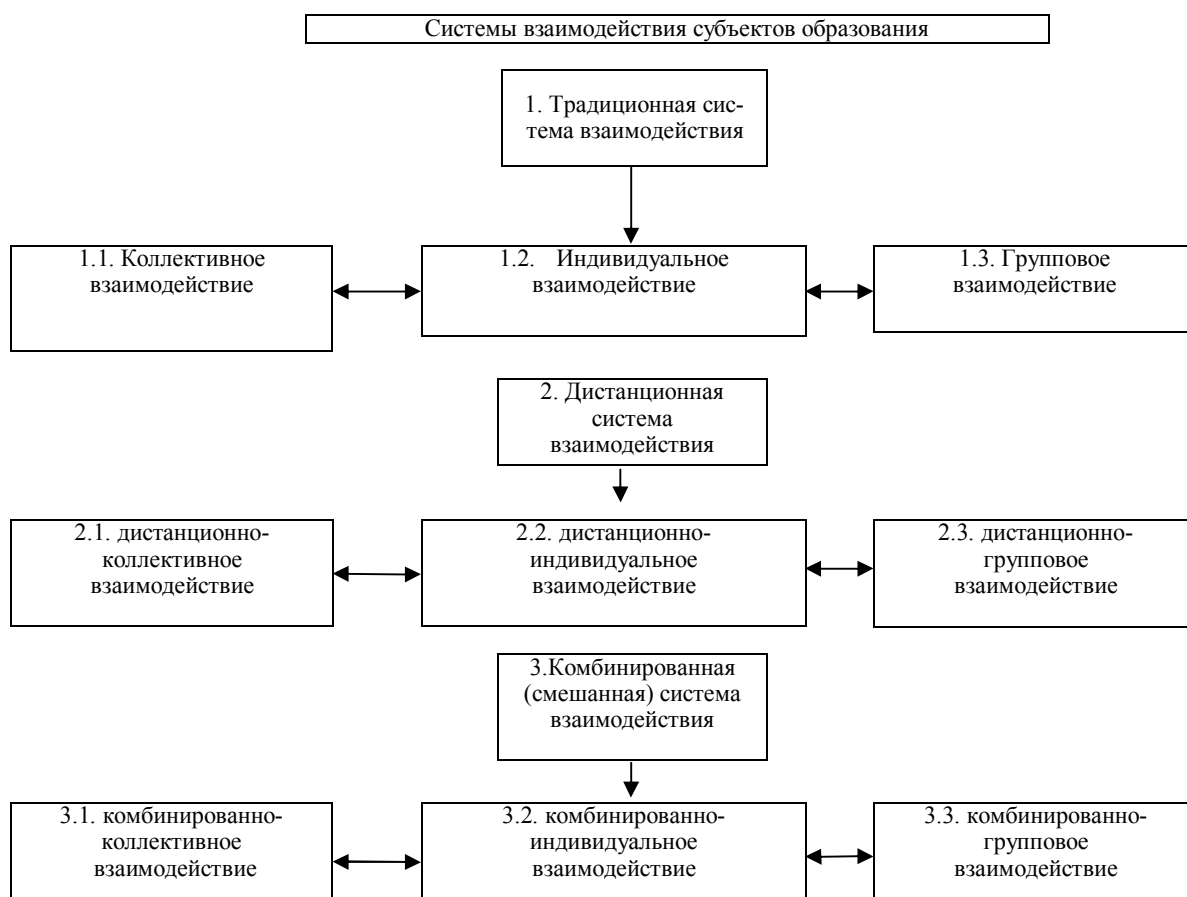


Рис. 1. Системы взаимодействия субъектов образования в условиях вуза

Традиционная система взаимодействия – ориентирована на традиционный (очный контакт) обучающихся и обучающихся их непрерывное и активное взаимодействие, которое позволяет за небольшой промежуток времени сообщить наибольшее количество учебной информации. Традиционная система взаимодействия включает в себя такие подсистемы

взаимодействия как: *коллективная; индивидуальная и групповая.*

Коллективное взаимодействие в традиционной системе ориентировано на деятельность преподавателя и деятельность студенческой группы в целом, осуществляемых в рамках очного лекционно-семинарского обучения, где один педагог

сотрудничает со всей аудиторией одновременно, применяя при этом такие коллективные формы взаимодействия как: лекции, семинарские занятия и самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя (СРСП).

Индивидуальное взаимодействие в традиционной системе предполагает активное взаимное действие преподавателя и одного студента, которое может осуществляться вне рамок существующего расписания и предполагающее реализацию в следующих формах: консультирование, сдача СРС, подготовка доклада, сдача зачета, экзамена, защита курсовой работы и др.

Групповое взаимодействие в традиционной системе ориентировано на деятельность преподавателя с небольшой группой студентов (как правило, 5-6 человек) в рамках лекционно-семинарской системы и предполагает такие формы группового взаимодействия как: выполнение и защита групповых проектов, деловые и ролевые игры тренинги, групповое обсуждение и др.

Дистанционная система взаимодействия – предусматривает дистанционный (на определенном расстоянии) контакт между преподавателем и обучаемым, опосредованный средствами информационных и телекоммуникационных технологий. В условиях реализации данной системы происходит максимальная разгрузка преподавателя за счет сокращения очных контактов, при этом увеличивается время телекоммуникационного взаимодействия за счет привлечения средств ИКТ.

Коллективное взаимодействие в условиях дистанционного обучения ориентировано на деятельность студенческой группы в целом, осуществляемое вне рамок очного контакта посредством коммуникационных и телекоммуникационных каналов и предусматривает нетрадиционные формы взаимодействия преподавателя и обучаемых такие как: интерактивные лекции, семинары, форумы, чаты.

Индивидуальное взаимодействие – это взаимные действия преподавателя и одного обучающегося в условиях контакта на расстоянии, опосредованного средствами информационных и телекоммуникационных технологий. В условиях реализации данной системы это могут быть: дистанционные консультации по скайпу, обмен текстовыми сообщениями в режимах on-line, off-line, защита курсовой работы, сдача зачета, экзамена.

Групповое взаимодействие в условиях дистанционного обучения предполагает взаимодействие преподавателя и небольшой студенческой группы (5-6 человек) вне рамок расписания и реализуется всецело посредством реализации телекоммуникационных технологий, как правило это мультимедиа проекты, тьюториалы.

Смешанная система взаимодействия предполагает разнообразное сочетание очных и дистанционных форм сотрудничества преподавателя и студентов, что не ограничивает действия субъектов образовательного процесса определенными рамками расписания. В отличие от традиционной системы взаимодействия, характеризуется некоторой разгрузкой преподавателя за счет привлечения информационных и телеком-

муникационных технологий и увеличения информационных возможностей взаимодействия с обучающимся.

Коллективное взаимодействие в условиях смешанной системы ориентировано на деятельность преподавателя и студенческой группы, которое предусматривает как очный, так и дистанционный контакт, осуществляемый как в рамках существующего расписания, так и вне него.

Коллективное взаимодействие в условиях смешанной системы предполагает следующие формы взаимодействия: очные и дистанционные лекции, семинары, очные и дистанционные СРСП.

Индивидуальное взаимодействие предоставляет возможность индивидуального темпа работы преподавателя и студента, при этом привлекая как традиционные, так и дистанционные формы индивидуальной работы.

Групповое взаимодействие в смешанной системе предусматривает деятельность преподавателя с небольшой группой студентов (как правило, 5-6 человек), где предусматривается сочетание в разных проявлениях и соотношениях очных и заочных групповых контактов преподавателя и обучаемых.

Необходимо отметить, что внутри каждой из описанных систем происходит взаимодействие коллективных, индивидуальных и групповых подсистем, а характер контактов преподавателя и обучаемых определяется, во-первых, выбранной формой обучения (очная, заочная, вечерняя, вечерне-дистанционная, дистанционная), во-вторых, разработкой оптимального содержания образования, адаптированного для конкретной системы взаимодействия участников образовательного процесса, в третьих, огромное значение имеет выбор форм, методов, средств и приемов взаимного действия по овладению заданным содержанием обучения. На этом этапе огромная роль отводится преподавателю, который подбирая приемлемые дидактические средства, вписывает их в определенную систему взаимодействия, тем самым выстраивая собственную образовательную стратегию взаимодействия. В то же время обучаемый при выборе той или иной формы обучения (а значит и системы взаимодействия) должен учитывать свои особенности (коммуникабельность, мобильность, возможность автономизации и др.), психологические особенности (барьеры), необходимость социальной интеракции, технические возможности и др.

Таким образом, каждая из описанных систем взаимодействия имеет свои особенности, обусловленные удаленностью субъектов образования друг от друга, степенью интенсивности контактов, использованием традиционных и дистанционных средств и методов взаимодействия, степенью управления учебно-познавательной деятельностью и др. Однако, при реализации той или иной системы взаимодействия необходимо учитывать следующие принципы: вовлеченность студентов в учебный процесс; реализацию технологий сотрудничества и сотворчества; идеи диалогизма и свободы выбора, что в конечном счете обеспечивает достижение цели обучения, развивает субъектность участников образовательного процесса, способствуют выбору индивидуальной образовательной траектории студента.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2008.
2. Трайнев, И.В. Конструктивная педагогика: учебное пособие / под общей ред. В.Л. Матросова. – М.: ТЦ Сфера, 2004.

Bibliography

1. Zagvyazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya. – M.: Akademiya, 2008.
2. Trayjneev, I.V. Konstruktivnaya pedagogika: uchebnoe posobie / pod obshchey red. V.L. Matrosova. – M.: TC Sfera, 2004.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 371.13/.16

Iskakov B.A. METHODIC OF DEVELOPMENT OF TEACHERS' MEDIA COMPETENCE IN RESOURCE CENTER. The article describes stages, various forms, methods and techniques that contribute to the development of teachers' media competence in Resource centre.

Key words: media pedagogics, media education, media competence, media technology, media environment, methodic of development of media competence.

Б.А. Искаков, соискатель ВКГУ, г. Усть-Каменогорск, E-mail: iskakov@mail.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

В статье описаны этапы, разнообразные формы, методы и приемы, способствующие развитию медиакомпетентности педагогов в условиях деятельности Ресурсного центра.

Ключевые слова: медиапедагогика, медиаобразование, медиакомпетентность, медиатехнологии, медиасреда, методика развития медиакомпетентности.

К числу важнейших задач модернизации общего среднего образования в Республике Казахстан следует отнести развитие профессиональной компетентности педагогов, умений и навыков самообразования, формирования готовности и способностей адаптироваться к меняющимся социальным, политическим и экономическим условиям. Эта задача провозглашается в качестве приоритетной и зафиксирована в ряде нормативных документов в области образования, в частности, в Концепции развития образования РК до 2015 года, Государственной программе развития образования в Республике Казахстан до 2020 года.

В условиях медиатизации образования формирование профессиональной компетентности учителя органично связывается с обеспечением его полноценной подготовки на использование средств медиа в учебном процессе. На современном этапе в педагогической науке представлено специфическое направление – медиаобразование (А.В. Федоров, К. Тайнер и др.), под которым понимается процесс образования и развитие личности с помощью и на материале медиа (от лат. media – средство – печать, пресса, телевидение, кинематограф, радио, мультимедийные компьютерные системы, сеть Интернет и т.д.), с целью формирования культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки различной информации, обучения различным формам самовыражения при помощи современной компьютерной и цифровой техники [1].

Анализ научной литературы по медиаобразованию и медиакультуре, позволил нам выявить следующие направления в разработке искомой проблемы: исследования констатирующего характера, в которых содержатся сведения о восприятии медиатекстов различными возрастными категориями (И.С. Левшина, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, С.А. Шейн и др.); исследования общетеоретического характера, выдвигающие и анализирующие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом (Л.С. Зазнобина, Л. Мастерман, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Ю.Н. Усов, Э. Харт и др.); исследования, связанные с вопросами конкретной методики медиаобразования (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, К. Бээлгэт, Д. Бэкингом, К. Ворсноп, Д.М. Джусубалиева, Д. Консидайн, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, А.В. Федоров, и др.).

Несмотря на значительное количество исследований, касающихся различных проблем медиаобразования и раскрытия возможностей медиасредств в повышении эффективности обучения, вопросы развития медиакомпетентности учителей в условиях Ресурсных центров (число которых заметно увеличивается) не получили достаточного освещения в научной литературе. Таким образом, в теории и практике образования четко обозначилось противоречие между настоятельной потребностью практики работы современной общеобразовательной школы в методиках использования средств медиатехнологий в учебном процессе и фактическим отсутствием теоретического обоснования и методического обеспечения данного процесса.

Насущная потребность общеобразовательной школы в методиках использования средств медиатехнологий в учебном

процессе подчеркивает актуальность и необходимость проводимого нами исследования.

Хотим подчеркнуть, что медиакомпетентность учителя формируется только в результате целенаправленной подготовки, поэтому считаем целесообразным детализировать представления об изучаемом явлении.

Анализ подходов различных ученых (В.А. Адольф, С.И. Ферхо, С.З. Байхонова, А.А. Жайтапова, М.Ж. Жадрин и др.) к определению понятия «компетентность» позволяет констатировать, что компетентность – это интегративные личностные качества специалиста, способствующие рациональному и эффективному выполнению определенной деятельности (в рамках определенной профессии), приводящую данную деятельность к совершенству.

По мнению А.В. Федорова, медиакомпетентность личности – это совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных (оценочных), практико-операционных (деятельностных), креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме [2].

Необходимо подчеркнуть, что медиакомпетентность личности и медиакомпетентность учителя принципиально отличаются своими специфическими характеристиками. Профессиональная деятельность учителя определяется как педагогическая и имеет особенности, обусловленные этой деятельностью. Медиакомпетентность личности следует считать начальным этапом для формирования искомой компетентности педагога.

На наш взгляд, «медиакомпетентность учителя» как личностное образование позволяет продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с активным использованием средств медиатехнологий, что, в свою очередь, позволяет осознать профессиональную самореализацию и самоактуализацию в открытом образовательном медиaprостранстве и характеризующееся наличием ряда компонентов: мотивационно-ценностного, содержательного и процессуального.

Исходя из сущностной характеристики изучаемого нами явления, опираясь на данные констатирующего эксперимента мы разработали методику развития медиакомпетентности учителей.

В процессе реализации методики развития медиакомпетентности учителей мы учитывали тот факт, что процесс развития искомой компетентности включает в себя различные виды деятельности: преподавание и учение, образующих процесс обучения; самостоятельную деятельность субъекта; самоучение; усвоение субъектом опыта путем анализа, осмысления и преобразования сферы деятельности, в которую он включен. Из этого следует, что на каждом этапе реализации методики по развитию медиакомпетентности учителей существует преобладающий вид деятельности, который необходимо активизировать.

Процесс развития в нашем исследовании был направлен на достижение развитости у учителей медиакомпетентности на высоком уровне. В нашей работе речь идет именно о про-

цессе развития, так как мы подразумеваем у учителей наличие определенного уровня медиакомпетентности.

Хотим подчеркнуть, что деятельность любого образовательного учреждения, как показывают данные эксперимента,

сопряжена с наличием разнообразных противоречий, на разрешение которых и была направлена деятельность Ресурсного центра. Нами была составлена таблица, которая отражает систему противоречий и возможных путей их разрешения.

Таблица

Система противоречий и пути из разрешения

Система противоречий	Пути разрешения противоречий
1	2
При декларации компетентностной парадигмы в образовании отсутствуют реальные механизмы ее реализации в УВП школы.	Через систему различных диагностических исследований, определяется идея, способная мотивировать и объединить всех субъектов УВП.
Практической ошибкой большинства образовательных учреждений является то, что провозглашая необходимость развития медиатехнологий, на деле они акцентируют внимание на совершенствовании методик преподавания разнообразных предметов, не отдавая отчета в том, что это только составная их часть.	При внедрении медиатехнологий необходимо выделить их наиболее эффективный параметр, способствующий более продуктивному решению дидактических задач. Внедрение спецкурсов и проведение спецсеминаров, способствующих эффективному внедрению медиатехнологий.
Инерционно сохранились внутри личностные противоречия педагогов, затрудняющие развитие их медиакомпетентности.	Основными показателями медиакомпетентности в образовательном учреждении должны стать: <ul style="list-style-type: none"> - постоянная инновационная деятельность, направленная на активное внедрение медиатехнологий и их средств; - повышение чувства ответственности за собственную профессиональную деятельность. Основной формой повышения квалификации педагогов становятся профессиональные команды как мобильные самостоятельные объединения, создаваемые под определенную задачу (в нашем случае – развитие медиакомпетентности)
При декларации инновационных изменений в свете медиатизации образования происходят одномерные изменения, затрагивающие весь комплекс проблем.	Образовательное учреждение должно обеспечивать комплексное изменение всей системы: <ul style="list-style-type: none"> - технологий обучения; - учебных программ; - системы управления; - режима работы; - подготовки и переподготовки педагогов.

Указанные противоречия были разрешены в процессе реализации разработанной нами методики.

Методика развития медиакомпетентности учителей это сложный процесс, состоящий из нескольких этапов (подготовительный, теоретический и практический), на каждом из которых происходит приращение знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, что создает условия для профессиональной самореализации педагога и вооружает методикой использования медиасредств в учебно-воспитательном процессе школы.

Целью подготовительного этапа методики развития медиакомпетентности учителей является формирование ценностного отношения к медиакультуре, медиатехнологиям, их различным проявлениям и формам, для этого мы организовывали и проводили беседы, семинары и тренинги с учителями. Нами было проведено анкетирование, которое дало представление о медиапредпочтениях учительской аудитории, об уровнях ее медиакомпетентности, что в дальнейшем учитывалось нами при реализации всей программы обучения.

В современных условиях значительно возрастает роль прогнозирования содержания образования, в результате которого должна быть получена опережающая информация о вероятных перспективах развития тех или иных отраслей знаний, характере и объектах труда, необходимая для построения учебных планов и программ, их оперативной корректировки.

Прогнозируя развитие содержания образования, стремясь в максимальной степени адаптировать учебную программу к требованиям современных условий, мы в своей работе также исходили из необходимости и адаптации содержания образования к интересам и потребностям личности обучающихся с учетом индивидуальных особенностей, мотивов и ценностных ориентаций каждого.

На этапе теоретической подготовки с целью развития у учителей системы знаний о медиакомпетентности, повышения медиакультуры учителей нами был разработан и внедрен в

образовательный процесс Ресурсного центра спецкурс «Развитие медиакомпетентности учителя». Данный спецкурс направлен на углубление и расширение знаний, что позволяет лично и профессионально сориентироваться, приобрести собственный взгляд на медиакультуру, овладеть умениями использования медиатехнологий в профессиональной деятельности учителя.

Целью спецкурса является: развитие медиакомпетентности педагогов. Из поставленной цели вытекают основные задачи: познакомить учителей с основными понятиями, связанными со сферой развития медиакомпетентности, медиаобразования; показать учителям генезис исторического развития медиаобразования в мире и Казахстане; развить медиакомпетентность личности учителя в процессе медиаобразования; произвести анализ развития медиаобразования с точки зрения его использования в процессе обучения в целостно педагогическом процессе школы. В результате освоения данного спецкурса педагоги должны знать: ключевые понятия курса («медиакомпетентность», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.); основные этапы исторического развития медиаобразования в мире и Казахстане; основные черты этапов исторического развития медиаобразования в различных периоды и в разных социокультурных условиях в конкретных странах; современную ситуацию в области развития медиаобразования; возможности медиаобразования в плане развития медиакомпетентности личности; типологию медиадиаспор; основы методики медиаобразования.

Спецкурс также направлен на развитие у педагогов соответствующих умений и навыков, необходимых для эффективной реализации средств медиа в учебно-воспитательном процессе школы: самостоятельного конструирования медиасредств, необходимых для использования в учебно-воспитательном процессе школы; осуществления анализа и оценки, имеющихся медиасредств с точки зрения их воспитательного потенциала; осуществление профессионального вы-

бора наиболее эффективного, оптимального медиасредства для осуществления учебно-воспитательного процесса.

Практическая значимость данного спецкурса заключается в том, что в результате освоения курса педагоги должны не только обладать запасом знаний по истории, теории и методике медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической деятельности.

Кроме теоретической подготовки в ходе реализации спецкурса учителям предлагаются практические занятия, которые состоят в выполнении определенных творческих заданий, например, произвести анализ произведений медиакультуры (рассмотрение содержания ключевых эпизодов медиатекста, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.; выявление авторской концепции и выражение своего личного отношения к данной позиции создателей медиатекста). Предлагаются также задания проблемного характера (литературно-имитационные, театрализованно-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с анализом медиатекстов и системой функционирования медиа в социуме в целом; с проектами, рассчитанными на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность на медийном материале. Реализация стадий «вызова», «осмысления содержания», «рефлексии», использование технологии кластеров, инсерт, портфолио, игровых и исследовательских подходов в ходе практической реализации вышеуказанного комплекса творческих(проблемных) заданий.

Третий этап (практическая подготовка) ориентирован на развитие и закрепление умений и навыков в специально организованной медиасреде. При этом особое основное внимание уделяется работе с медиатехнологиями и методиками их использования в профессионально-педагогической деятельности.

В процессе практической подготовки реализовывались следующие технологии: тренинги, чаты, он-лайн консультации, форумы, а также образовательный портал Ресурсного центра, что создавало условия для учителей в их профессиональной самореализации в медиaprостранстве и вооружало методикой использования медиасредств в учебно-воспитательном процессе школы

Как показывает опыт, лучшим способом закрепления практических навыков является игра, представляющая собой групповое упражнение по выработке решения в условиях, имитирующих реальность. В игре сочетаются два принципа обучения: моделирование профессиональной деятельности и проблемности, где процесс решения задачи является поисковым, исследовательским. Однако, при проведении экспериментальной работы мы отдавали себе отчет в том, что нашими слушателями являются учителя поэтому задачи предлагаемые для решения должны быть: актуальными, т.е. для их решения необходимы специальные знания, воображение и творческие способности; и задача должна быть достаточно сложной, но доступной для решения и побуждать к поиску новых принципов, фактов, методов решения. Поэтому игру целесообразно применять (как это было в процессе эксперимента) на завершающем (практическом) этапе обучения, когда слушатели уже обладают достаточными знаниями и умениями для решения комплексных, практических задач моделирующих различные реалии профессиональной деятельности, одновременно воплощая наиболее характерные признаки и свойства реального объекта.

В процессе практической подготовки, т.е. на заключительном этапе обучения учителей нами использовались игры «Информационно-организационная модель», «Дидактические медиасредства обучения», «Традиционная дидактика и медиадидактика» и другие.

В процессе реализации разработанной нами методики приняли участие педагоги общеобразовательных школ (350 чел.), в состав сформированных групп входили учителя в возрасте от 24 до 60 лет, с опытом работы от 3 до 45 лет, при этом категория обучающихся от 24 до 30 лет составляла 12%, от 31 до 40 лет – 36%. От 41 до 50 – 34%, от 51 до 60 лет – 18%.

Проведение экспериментальной работы позволило нам значительно модернизировать процесс развития медиакомпетентности учителей, повысить общий уровень развития профессиональной компетентности педагогов, получить прогнозируемые результаты.

Обобщенные результаты эксперимента по всем трем компонентам развития медиакомпетентности учителей представлены на рисунке.

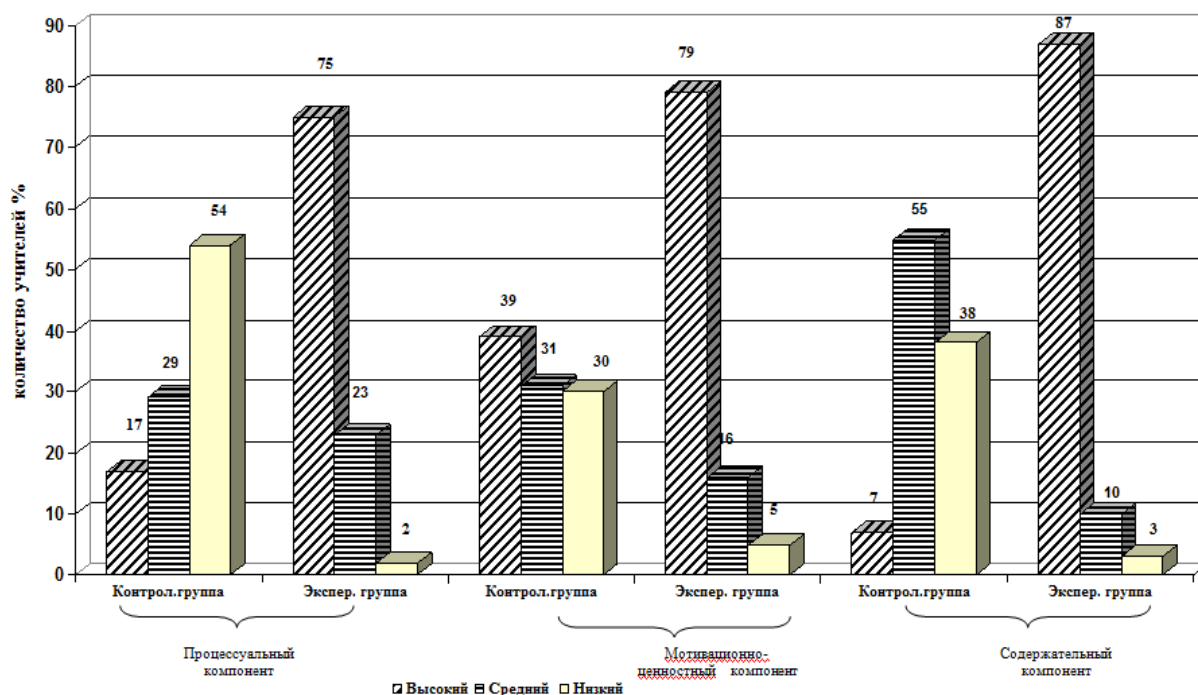


Рис. 2. Диаграмма результатов медиакомпетентности учителей в условиях Ресурсного центра (процессуальный, мотивационно-ценностный, содержательный компоненты)

Рисунок иллюстрирует существенную разницу между экспериментальной и контрольной группами развития процессуального, мотивационно-ценностного компонентов; а также содержательного компонента медиакомпетентности педагогов.

Анализ диаграммы позволяет сделать вывод о том, что в наибольшей степени у педагогов экспериментальных групп сформирован содержательный компонент (87% высокий и 10% средний уровни), на таком же высоком уровне находится и мотивационно-ценностный компонент (79% высокий и 16% средний). Что же касается развития процессуального компонента медиакомпетентности педагогов, то необходимо отметить, что его показатели несколько ниже, чем первые два компонента (75% высокий и 23% средний уровни), это говорит о необходимости дальнейшего совершенствования практических умений и навыков в профессиональной деятельности.

Эффективность экспериментальной работы по развитию медиакомпетентности учителей подтверждается следующими показателями: повышением уровня знаний сущности медиатехнологий, их значения и роли в обществе; творческим под-

ходом к процессу создания медиатекстов; умением анализировать сложные процессы функционирования медиа; знаний о методах построения учебных занятий и воспитательных мероприятий с использованием средств медиа; знаний основных понятий и терминов медиаобразования; умений производить отбор содержания, методов и приемов учебной и воспитательной деятельности на основе медиа; обеспечением вариативности содержания обучения и воспитания на основе средств медиа; умений управлять субъектной позицией школьника на основе средств медиа; интересом к профессионально значимой информации и потребности ее добычи средствами медиа; потребности в информационном обогащении средствами медиа и др.

Таким образом, методика развития медиакомпетентности учителя – это совокупность разнообразных форм, методов, приемов и процедур, способствующих развитию медиакомпетентности педагога, которые ориентируют его на дальнейшее профессиональное самосовершенствование и самореализацию в открытом образовательном медиaprостранстве.

Библиографический список

1. Федоров, А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Вестник высшей школы. – 2009. – № 7.
2. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.

Bibliography

1. Fedorov, A.V. Tekhnologiya razvitiya mediakompetentnosti i kriticheskogo tvorcheskogo mihsleniya v processe me-diaobrazovaniya studentov: obthie podkhodih // Vestnik vshshey shkoli. – 2009. – № 7.
2. Fedorov, A.V. Razvitiie mediakompetentnosti i kriticheskogo mihsleniya studentov pedagogicheskogo vuza. – M.: Izd-vo MOU VPP YuNESKO «Informaciya dlya vsekh», 2007.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 378.016.62

Kazakov A.B. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP BY MEANS OF TRADITIONAL HANDICRAFTS.

The author of the article describes the pedagogical conditions for forming the professional competence of future teachers of technology and entrepreneurship and accomplishment of these conditions at the faculty of technology and economics of I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.

Key words: pedagogical conditions, professional competence of future teachers of technology and entrepreneurship, traditional handicrafts.

А.В. Казаков, ст. пре. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: kazakov81_81@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ РЕМЕСЕЛ

В статье дается описание педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства и их реализации на примере технолого-экономического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные компетенции будущих учителей технологии и предпринимательства, народные ремесла.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования повышаются требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны не просто владеть отдельными умениями и знаниями по направлениям своей педагогической деятельности, но и обладать высоко развитыми компетенциями.

Одной из важнейших для учителя любого профиля является профессиональная компетенция. Профессиональные компетенции учителя технологии и предпринимательства представляет собой способность и готовность к проектно-конструкторской, производственно-технологической, научно-исследовательской, предпринимательской и психолого-педагогической деятельности для обеспечения качества тех-

нологического образования учащихся. Содержание компетенций определяется особенностями предмета, который преподает учитель. Учитель технологии является специалистом, профессиональный багаж которого должен включать знание как традиционных, так и новых способов и приемов изготовления разнообразных изделий. В формировании такого багажа народные ремесла располагают неисчерпаемым потенциалом.

Влияние народной культуры и ремесел на формирование личности студента, его менталитета, жизненных ценностей, духовного мира изучали Т.В. Молодцова, Е.М. Новиков, Б.М. Неменский, И.Ф. Полякова и др. Воспитательные возможности народных ремесел освещены в работах Ю. А. Арбата, А.А. Белова, А.А. Бобринского, В.С. Воронова, И.Я. Богуслав-

ской, Г.Н. Волкова, О.В. Ганкуса, Г.Г. Громова, А.А. Данилова, Г.П. Дурасова, С.К. Жегаловой, Н.В. Кочешкова, В.К. Кругловой, В.К. Кузнецова, Ю.В. Максимова, А.С. Милковского, Ж.М. Орозбаева, И.Ф. Поляковой, Н.П. Похолкина, Л.Г. Савенковой, Р.Н. Смирновой, В.Г. Смолицкого, А.С. Хворостовой и др.

Однако в научной литературе не найдено достаточно полного отражения проблема использования народных ремесел как средства становления личности учителя, ориентированной на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности т.е. как средства формирования его профессиональных компетенций.

Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы показал, что, несмотря на значительное количество публикаций, близких к теме данной статьи, проблема формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства остается недостаточно разработанной. Требуется раскрытие сущности и содержания профессиональных компетенций применительно к учителю технологии и предпринимательства, определение критериев и показателей, позволяющих оценить уровень ее сформированности, обоснование педагогических условий формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки специалиста в вузе.

Мы определяем педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии как систему целесообразно выстроенных обстоятельств, определяющих эффективность формирования профессиональной компетенции, в которой оптимально реализуется современная профессиональная подготовка будущих учителей технологии.

Изучение литературы по теме исследования, анализ результатов педагогической практики в высшей школе, а также собственной педагогической деятельности, учет сущности и содержания профессиональных компетенций как интегративного личностного образования позволили нам выявить и сформулировать следующие педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства:

- внедрение в учебный процесс спецкурсов по обучению студентов народным ремеслам;
- включение в программу технологической практики заданий на выполнение изделий с применением технологий народных ремесел;
- выполнение студентами курсовых и дипломных работ, результатом которых является творческий проект, разработанный с применением различных технологий народных ремесел;
- участие студентов в конкурсах, фестивалях, выставках, симпозиумах, конференциях и других мероприятиях, посвященных декоративно-прикладному искусству и народным ремеслам.

Рассмотрим каждое из условий более подробно.

Первым педагогическим условием эффективного формирования профессиональных компетенций является внедрение в учебный процесс спецкурсов по обучению студентов народным ремеслам.

Нами были разработаны программы спецкурсов «Художественная обработка металла» и «Художественный войлок». При разработке спецкурсов учитывались региональные особенности в технологиях изготовления изделий, традиционные народные промыслы чувашей, татар, марийцев и других национальностей, проживающих в Чувашской Республике. Программы спецкурсов были составлены с учетом необходимости сочетания теоретического и практического изучения народных ремесел. Для этого продумана структура содержания занятий, определенное соотношение и форм и методов обучения, коллективной, групповой и индивидуальной работы.

Содержание спецкурсов подобрано таким образом, что освоение учебного материала студентами осуществляется последовательно. В первую очередь изучаются физические и технологические свойства материала, способы его получения, возможные виды обработки, возможности применения этих

материалов на практике и перспективные направления применения, оборудование, инструменты и приспособления, техника безопасности. Далее идет изучение способов преобразования, конструирования, моделирования, изготовления, художественной обработки, знакомство с технологическими процессами и техническими условиями, составление технологической документации.

Изучение спецкурсов позволяет выработать у будущих учителей технологии необходимый уровень развития познавательных и творческих способностей, сформировать профессиональные знания и умения, обеспечить интеллектуальное, этическое и эстетическое развитие студентов для формирования профессиональной компетенции будущих учителей технологии и предпринимательства.

Спецкурс «Художественный войлок» направлен на развитие у студентов интереса к войлоковалению как к народному ремеслу. Изучение национальных и местных особенностей войлоковаления позволяет выявить особое своеобразие этого ремесла, профессиональнее овладеть приемами изготовления изделий в технике войлоковаления. Студенты изучают историю, особенности художественных материалов, знакомятся с их свойствами и возможностями, с новыми инструментами, оборудованием, с различными видами техник, с особенностями технологического процесса войлоковаления.

В рамках спецкурса «Художественный войлок» студенты выполняли творческие проекты, которые затем представляли на конкурсах и конференциях. Например, студентка 5 курса Яковлева Вера стала лауреатом XII Межрегиональной конференции-фестиваля научного творчества учащейся молодежи «Юность Большой Волги», проходившей в г. Чебоксары 29 мая 2010 года.

Спецкурс «Художественная обработка металла» изучался студентами 2 курса в объеме 144 часов. Занятия проводились в мастерской по ручной обработке металла. Была конкретизирована цель изучения этого спецкурса – формирование художественной и технологической культуры как составной части профессиональной компетенции будущих учителей технологии.

В процессе изучения спецкурса нами были использованы различные формы организации учебного процесса: экскурсии, краеведческая работа, практические занятия и др. Для ознакомления с профессиональными тонкостями того или иного вида традиционного художественного ремесла предусмотрено общение со специалистами и народными мастерами, в совершенстве владеющими этими приемами.

В целях развития мотивации к изучению спецкурса делался акцент на обучении студентов навыкам и приемам выполнения простейших технологических операций, создания предметов быта, композиций декоративного характера, имеющих определенную художественную ценность. Для этого необходимо использовать в качестве объектов труда потребительские изделия и оформлять их с учетом требований дизайнера и декоративно-прикладного искусства для конкурентоспособности при реализации. Главное – в итоге студент должен увидеть и ощутить продукт своего труда. Так, в рамках спецкурса студентами второго курса был разработан творческий проект «Розы». Разработка проекта включала в себя такие этапы: сбор информации в дизайн-папку; составление эскизов будущего изделия; подетальная проработка изделия; изготовление отдельных деталей; выбор способов соединения и сборка изделия; отделка и декорирование; презентация и защита проекта.

В процессе изготовления изделия студенты изучили такие технологические операции как разметка, правка и гибка тонколистового металла, кернение, сверление отверстий, разрезание ножницами тонколистового металла, нарезание наружной резьбы плашкой, нарезание внутренней резьбы метчиком, разрезание, правка изгибание проволоки, оплавление, выколотка, пробивание канавок, слесарно-сборочные операции, отделка изделия лакокрасочными материалами.

Букет из кованных роз, выполненный в ходе разработки проекта, был выставлен в Художественном музее на праздновании 75-летия Чувашского государственного педагогическо-

го университета. Следующий пример, подтверждающий эффективность реализации спецкурса – творческой проект «Природа в металле» студентки 2 курса Евстафьевой Полины, который представляет собой скульптурную композицию совы, пера и книги. Это изделие заняло второе место на Международном конкурсе «Ассамблея ремесел» в г. Москва.

Результатом реализации спецкурсов является подготовленный учитель технологии, владеющий высоким уровнем теоретических знаний, профессиональных навыков, хорошо знающий историю и традиции народных ремесел, умеющий использовать их в профессиональной деятельности.

Вторым педагогическим условием эффективного формирования профессиональных компетенций является включение в программу технологической практики заданий на выполнение изделий с применением технологий народных ремесел. Большим потенциалом в формировании профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства обладает практика. Студенты технологического факультета за время обучения в вузе проходят два вида практик: педагогическую и технологическую.

Активный вид приобщения студентов к профессиональной деятельности, а значит и формирования профессиональной компетенции – технологическая практика. Технологическая практика является главным фактором подготовки будущих специалистов, важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства. Организация технологической практики на технологическом факультете ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Я.Яковлева» производится в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования с учетом требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 050502 «Технология и предпринимательство». Согласно учебному плану технологического факультета продолжительность технологической практики на 3 курсе составляет 6 недель, на 4 курсе – 4 недели. Технологическая практика студентов технологического факультета проводится в токарной, слесарной и мастерской по художественной обработке металла. Работа, связанная с обработкой древесины и металла, осуществляется непосредственно на рабочих местах.

Целями технологической практики студентов технологического факультета являются: ознакомление студентов с основами научной организации труда при обработке конструкционных материалов; обучение студентов наиболее эффективному использованию современных орудий труда при ручной и машинной обработке конструкционных материалов; углубление и закрепление теоретических и практических знаний, умений, полученных в процессе освоения модулей «Практикум по обработке материалов», «Основы производства», «Технологии современного производства», «Методика обучения и воспитания по профилю «Технология»; обеспечение всестороннего и последовательного овладения студентами основными видами профессионально-педагогической деятельности, формирование личности современного учителя; приобретение опыта, практических умений и навыков, необходимых для формирования большинства общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области педагогической деятельности [1].

Поставленные цели достигаются путем знакомства студентов с различными методами и технологиями народных ремесел, организации поиска решения технических задач и выполнения комплекса специальных заданий для развития профессиональных качеств будущего учителя технологии и предпринимательства.

Наиболее продуктивной формой организации учебного процесса технологической практики была групповая работа студентов. Совместная деятельность студентов и руководителя технологической практики была направлена на оснащение мастерской по ручной обработке металла. Так, в период прохождения технологической практики студентами третьего курса был изготовлен трехуровневый многофункциональный стеллаж: первый уровень предназначен для хранения метал-

лопроката (профили, уголки, полосы, прутки круглого и квадратного сечения) длиной до 4,5 метров; второй уровень состоит из полок для хранения заготовок, мотков с проволокой, полуфабрикатов изделий и незавершенных работ студентов; третий уровень представляет собой столешницу длиной 4,5 метра и шириной 0,65 метра, т. е. дополнительное рабочее место для студентов.

Прохождение технологической практики является необходимой основой для успешной подготовки и прохождения государственной итоговой аттестации в форме государственного экзамена и защиты дипломного проекта.

Следующим педагогическим условием эффективного формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии и предпринимательства является выполнение студентами курсовых и дипломных работ, результатом которых является творческий проект, разработанный с применением различных технологий народных ремесел.

Дипломные и курсовые работы направлены на установление творческой взаимосвязи учебной, исследовательской, педагогической, производственно-технической деятельности, непрерывное профессиональное самообразование. Курсовые работы выполняются в течение учебного года во внеаудиторное время. Тематика и методика работы над ними определяется студентом совместно с руководителем исходя из своих склонностей и интересов. При этом учитывается актуальность избранной темы для школы, учреждений дополнительного образования, кафедр факультета; согласованность содержания курсовой работы с задачами формирования будущего учителя технологии. Тематика дипломных и курсовых работ формулируется таким образом, чтобы в процессе исследования студенты могли пополнить свои знания новыми сведениями об истории становления ремесла, о технологических особенностях ремесла, о методических особенностях изучения ремесла

Дипломная работа выпускников технологического факультета включает три главы: первая глава посвящена раскрытию психолого-педагогических основ изучаемой проблемы, во второй главе рассматриваются методические особенности, третья глава – разработка творческого проекта. Народные ремесла служат основой для выполнения творческого проекта. Изделия, выполненные в ходе разработки творческого проекта, применяются для оформления аудиоторий и мастерских факультета, используются в качестве наглядных пособий для студентов на занятиях профессионального цикла и учителей технологии, руководителям кружков и студий декоративно – прикладного искусства.

Так, за годы исследования под руководством автора студентами были выполнены творческие проекты, курсовые и дипломные работы по следующим темам: «Развитие творческих способностей учащихся 6-7 классов на занятиях по художественной обработке металла», «Формирование учебно-познавательной компетенции учащихся 8 классов на занятиях по художественной обработке металла», «Методика преподавания внеклассных занятий по войлоковалению», «Методика организации кружковых занятий по художественной обработке металла с учащимися 6-7 классов», «Методика проведения внеклассных занятий по войлоковалению», «Эстетическое воспитание учащихся на кружковых занятиях по войлоковалению», «Развитие творческих способностей учащихся на внеклассных занятиях по художественной обработке металлов», «Организация проектной деятельности на занятиях по художественной ковке металла» и др.

Многие работы, выполненные под руководством автора, рекомендованы государственной аттестационной комиссией технологического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева к участию в конкурсах на лучшую исследовательскую работу.

Пятым педагогическим условием эффективного формирования профессиональных компетенций учителей технологии и предпринимательства является участие студентов в конкурсах, фестивалях, выставках, симпозиумах, конференциях и других мероприятиях, посвященных декоративно-прикладному искусству и народным ремеслам.

Проведение выставок-конкурсов проектов, презентаций, мастер-классов способствует сохранению культурного наследия народного искусства, его воспроизводству в современной жизни, позволяет популяризировать и развивать творческий потенциал студентов в области народных ремесел, содействовать профессиональному обогащению участников по разным видам народных ремесел, является действенным средством формирования профессиональной компетенции будущих учителей технологии и предпринимательства

На выставках, конкурсах и других мероприятиях происходит проверка знаний, умений, навыков, полученных студентами за время учебы, здесь наравне с проверкой своих способностей они приобретают умение анализировать изделия народных мастеров с художественных и технологических позиций, ориентироваться в дополнительной литературе; умение свободно владеть способами и формами подачи выставочного материала (этнографического, исторического, художественного).

В рамках технологического факультета ЧГПУ им. И.Я. Яковлева 25-26 сентября 2011 года проводился межрегиональный фестиваль резьбы бензопилой. Целями фестиваля были: стимулирование интереса к мастерам резьбы бензопилой, современному инструменту в обработке древесины, развитию традиций резьбы по дереву, активной пропаганда традиционной художественной культуры, укрепления межрегионального культурного сотрудничества. Фестиваль стал эффективным средством творческого общения и поддержки народных мастеров, пропаганды народного творчества и тра-

диционной культуры резьбы по дереву, способствовал повышению профессионального уровня мастеров и стимулировал создание новых творческих работ, выявление талантливых мастеров и поддержка их творческой активности, обмен опытом мастеров.

Студенты технологического факультета – активные участники разных конкурсов и выставок: отборочный тур Чемпионата мира по ледовым скульптурам «ICE ALASKA», февраль 2010 года п. Листвянка оз. Байкал, 2010 год, (Смирнов Артем, лауреат); конкурс молодых мастеров народных художественных промыслов Чувашской Республики (Скворцова Ольга, Данилова Елена с изделием «Жар-птица», участники); мастер-класс «В соавторстве с природой» Чебоксары, 2010 год (Александров Андрей, Данилов Александр); республиканский конкурс декорированных елей г. Чебоксары, 2010 г. (Князева Марина, Александрова Елена, Арсентьева Ольга).

Таким образом, мы определили комплекс педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии предпринимательства средствами народных ремесел, раскрыли их содержание. Выявленные педагогические условия носят комплексный характер, что подтверждено главной задачей учебно-воспитательного процесса технологического факультета – формирование личности профессионала, владеющего технологией, методикой обучения и воспитания на основе традиций народных ремесел.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 781. [Э/р]: Федеральный портал «Российское образование». – Р/д: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 051000 – Professional'noe obuchenie (po otraslyam), utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 dekabrya 2009 g. № 781. [Eh/r]: Federal'nyj portal «Rossijskoe obrazovaniye». – R/d: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 378

Karimova A.D. THE MAIN PRINCIPLES OF COMPLEX LEARNING OUTCOMES ASSESSMENT OF MASTER-PROGRAMME STUDENTS. In the article the author argues about the main principles of complex learning outcomes assessment of master-programme students. Complexity, perspectiveness, reflectiveness, openness, interdisciplinary, authentic and polysubjective nature are considered to be distinctive features of complex assessment process and serve as a basis for students learning outcomes design within the framework of master-programmes.

Key words: principles, complex assessment, learning outcomes, learning outcomes design, professional competence, competences, master degree program, master-programme students.

А.Д. Каримова, аспирант каф. педагогики Омского государственного педагогического университета, E-mail: Praga30@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МАГИСТРАТУРЕ

В статье рассматриваются принципы комплексной оценки результатов образовательного процесса в магистратуре: комплексность, перспективность, рефлексивность, междисциплинарность, открытость, полисубъектность, аутентичность. Обосновано, что проектирование комплексной оценки результатов образовательного процесса в магистратуре должно строиться на основе указанных принципов.

Ключевые слова: принципы, комплексная оценка, результаты образовательного процесса, профессиональная компетентность, компетенции, магистратура.

Введение в действие ФГОС III поколения для магистратуры, внедрение компетентного подхода в образовательный процесс магистратуры, требуют существенного пересмотра оценки образовательных результатов. Как показывает анализ литературы (С.В. Назаров, О.Е. Пермяков и др.), сегодня наблюдается тенденция к комплексной оценке результатов образовательного процесса в магистратуре, поэтому актуальным становится разработка её принципов.

Принципы – руководящие идеи, нормативные требования к организации образовательного процесса, носят характер самых общих указаний, регулирующих весь процесс [1]. Принцип является «организующей схемой» [2]. Соблюдение принципов – важнейшее условие эффективности комплексной оценки. Именно они играют роль «опорных точек», определяют выбор конкретных форм, методов средств и критериев, обеспечивают смысловую целостность, непротиворечивость.

В совокупности предлагаемые принципы должны обеспечить четкую организацию комплексной оценки результатов образовательного процесса.

Мы полагаем, что принципы комплексной оценки должны быть сформулированы исходя из тенденций развития образовательного процесса в магистратуре, особенностей магистерского образования (организации образовательного процесса, содержания обучения и субъектов) и особенностей об-

разовательных результатов магистрантов. Принципы комплексной оценки: комплексность, перспективность, рефлексивность, междисциплинарность, открытость, полисубъектность, аутентичность.

Содержание основных принципов комплексной оценки результатов образовательного процесса в магистратуре представлены в таблице 1.

Таблица 1

Принципы комплексной оценки результатов образовательного процесса в магистратуре

Принцип	Содержание принципа
комплексности	— множественность объектов оценки — комплексное использование различных оценочных форм, методов, средств и критериев
перспективности	— направленность оценки на дальнейшее развитие профессиональных компетенций — перевод компетенций из потенциального (скрытого) состояния в актуальное
рефлексивности	— осознание ценностных оснований и средств деятельности — направленность оценки на выявление проблемных ситуаций в своей деятельности, на осознание личностных изменений в процессе выполнения деятельности — адекватная самооценка своей профессиональной деятельности и соответствие процесса решения задач обучения и воспитания социальным нормам
междисциплинарности	— реализуется на основе использования достижений различных наук: педагогики, психологии, философии и информатики — адаптация к оценке образовательных результатов разных подходов, применяемых в различных дисциплинах
открытости	— открытость требований, процедур и критериев оценки для магистрантов, экспертов, работодателей и др.
полисубъектности	— расширение состава субъектов оценки (преподаватели, студенты, работодателей, выпускники, независимые эксперты)
аутентичности	— оценка реальных достижений студентов — оценивание сформированности компетентности студентов в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной

Необходимость разработки принципа комплексности связана с рядом обстоятельств. Во-первых, осознание сложности профессиональной компетентности как интегративного качества (знания, умения, опыт, мотивация, учет личностных качеств студента) и его многофункциональность приводит к тому, что при его оценке потребуются различные оценочные методы и средства. Во-вторых, профессиональная компетентность/ компетенция имеет потенциальное и актуальное состояния, следовательно, для оценки этих состояний необходим данный принцип. В-третьих, спектр видов профессиональной деятельности, к которым готовится магистрант, значительно расширяется, что приводит к разноплановости профессиональных компетенций (практических, исследовательских, управленческих и т.д.). В-четвертых, оценка образовательных результатов осуществляется в итоге освоения учебных модулей основной образовательной программы, защиты выпускной квалификационной работы и в ходе неформального обучения, что также является основанием для использования принципа комплексности.

В качестве одного из важных принципов комплексной оценки является принцип перспективности. Согласно словарю [3], понятие «перспективность» означает: предусматривающий будущее развитие; такой, который имеет хорошие перспективы, может успешно развиваться в будущем.

Непродолжительный срок обучения (1-2 года) по программам магистерского образования, приводит к тому, что некоторые компетенции магистранта проявляются сразу в ходе обучения в магистратуре и находятся в актуальном состоянии, а значительная часть профессиональных компетенций только начинает формироваться. Поэтому они становятся отсроченными во времени и находятся в потенциальном состоянии. Однако, это те результаты, которые не теряют своей значимости по окончании магистратуры, являются основой для успешной профессиональной деятельности. Таким образом, сущность принципа перспективности заключается в возможности дальнейшего развития профессиональных компе-

тентий студента, в создании условий для реализации потенциальных образовательных результатов.

В числе важнейших принципов, учет которых необходим при проектировании комплексной оценки результатов – принцип рефлексивности.

По определению философского словаря, рефлексия – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов [4].

Учитывая особенности субъектов (студентов) магистратуры, можно сказать, что «взрослый» магистрант имеет отчетливые представления о дальнейшем применении результатов, причем он стремится к их оперативному применению, т.е. подразумевается стремление обучающихся демонстрировать результаты в различных сферах научной и профессиональной деятельности. Кроме того, студенты магистратуры активно и сознательно осмысливают свои образовательные результаты, последовательность действий, необходимых для их достижения, степени усилий для выполнения этих действий, соотношение уровня притязаний с внутренними возможностями личности, осознание личностных изменений в процессе выполнения деятельности, анализ эффективности средств, используемых для достижения результатов. Реализация этого принципа может способствовать развитию субъектной позиции обучающегося в ситуации оценивания.

Следующий важный принцип комплексной оценки – междисциплинарность – осмысление образовательных результатов, осуществляемое за рамками конкретной результатов изучения определенной дисциплины.

Разработка принципа междисциплинарности осуществляется в условиях тенденции усиления междисциплинарных связей в образовании. Подготовка к решению постоянно возникающих новых задач в условиях неопределенности информационного (постиндустриального) общества требует ориентации не столько на усвоение знаний учебного предмета, сколько междисциплинарного подхода [5]. Это естественная

реакция на требования реальной жизни, когда приходится иметь дело со сложными многоплановыми проблемами. Сегодня нужно оценивать не привычные знания, умения и навыки, а персональный «пакет» совершенно разных междисциплинарных образовательных результатов (общекультурных, профессиональных и личностных компетенций), что приводит к необходимости использования достижений не только педагогики, но и других научных дисциплин, в частности психологии, информатики, философии и др. Кроме того, широко распространенная практика проведения итоговой аттестации в форме междисциплинарного экзамена также выводит нас на использование принципа междисциплинарности.

Тенденция к открытому образовательному процессу в магистратуре предполагает реализацию принципа открытости оценки образовательных результатов, т.е. открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур оценки для всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей, работодателей, специалистов, широкой общественности и т.д.

Сущностными характеристиками данного принципа является то, что комплексная оценка имеет множество связей и отношений с окружающей социальной средой. Так, например, незапрограммированные изменения в обществе, в высшем образовании требований к образовательным результатам студентов неизменно влечет за собой изменение форм, методов, средств, критериев комплексной оценки. Введение данного принципа обуславливается и динамичным характером результатов образовательного процесса, т.е. появляется потребность в новых профессиональных компетенциях, соответственно, нужна новая процедура их оценки. Способность к интенсивному взаимобмену со средой обеспечивает оценке использование внешних ресурсов: информационных (общенаучные, педагогические и другие идеи), человеческих, материально-технических. Так складывается представление об открытости комплексной оценки результатов образовательного процесса в магистратуре.

Таким образом, наличие принципа открытости обеспечивает быстрое, мобильное реагирование комплексной оценки на происходящие изменения условий индивидуального и социального развития и в современных условиях, характеризующиеся неопределенностью.

Представленная тенденция указывает нам значимость такого принципа, как полисубъектность. Открытость образовательного процесса в магистратуре позволяет включать в состав субъектов оценки не только преподавателей, но и студентов, работодателей, выпускников, независимых экспертов и др.

Библиографический список

1. Словарь педагогических терминов / Сост. А.А. Белан / под ред. В.Я. Никитина, И.К. Дракиной. – Омск: ГУО Омской области, 2003.
2. Голубев, Н.К. Методология и методы социально – педагогической диагностики. – СПб., 2001.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – Екатеринбург: Урал – Совет (Вест), 1994.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: Политиздат, 1991.
5. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Slovarj pedagogicheskikh terminov / Sost. A.A. Belan / pod red. V.Ya. Nikitina, I.K. Drakinoy. – Omsk: GUO Omskoy oblasti, 2003.
2. Golubev, N.K. Metodologiya i metody socialjno – pedagogicheskoy diagnostiki. – SPb., 2001.
3. Ozhegov, S.I. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka. – Ekaterinburg: Ural – Sovetih (Vestj), 1994.
4. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M.: Politizdat, 1991.
5. Piskunova, E.V. Sociokulturnaya obuslovlennostj izmeneniya funkciyj professionaljno-pedagogicheskoy deyateljnosti uchitelya: dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 37

Kiryushina O.N. SCIENTIFIC POTENTIAL OF THE EDUCATION SYSTEM AS OBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH. Estimation of development of scientific potential of an education system as the generalized reflection of separate aspects of its perfection, it is reached on the basis of information base of coordination of the scientific and pedagogical activity developed with use of the offered device of scientific research.

Key words: education system, scientific research, scientific potential, research activity, scientifically-information resource, top skills shots, the analysis and synthesis of the multiple parameter information.

О.Н. Кирюшина, доц. каф. общей педагогики ТГПИ, г. Таганрог, E-mail: kiryshina@bk.ru

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУКОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

Оценка развития научного потенциала системы образования, как обобщенное отражение отдельных аспектов ее совершенствования, достигнута на основе информационной базы координации научно-педагогической деятельности, разработанной с использованием предложенного аппарата наукометрического исследования.

Ключевые слова: модернизация образования, наукометрическое исследование, научный потенциал, научно-исследовательская деятельность, научно-информационный ресурс, кадры высшей квалификации, многокритериальный анализ и синтез многопараметрической информации.

Исследованию феномена «потенциал» и его составных частей посвящены труды многих философов и ученых, а дефиниции основных понятий представлены в энциклопедических изданиях. На основе обобщения существующих дефиниций, «потенциал (от лат. potentia – сила)» – это совокупность имеющихся ресурсов (средств, возможностей, дополнений чего-либо), используемых для решения какой-либо задачи, достижения поставленной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области. И поскольку содержание понятия «потенциал» включает ряд совокупностей взаимозависимых признаков и дополнительную характеристику, определяющую его вид, то, разумеется, объем его велик, а сфера использования охватывает как естественнонаучные и технические, так и гуманитарные науки. Вследствие этого содержание понятия «потенциал определенного вида» должно конкретизироваться научной областью и исследуемым процессом.

Так, основные ориентиры современной модернизации образования – раскрытие и развитие способностей каждого обучающегося и воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире, являются предпосылкой роста человеческого потенциала – важнейшей части национального богатства страны. Поэтому предметом современных исследований в области образования, воспитания, обучения и организации досуга часто становятся различные аспекты развития человеческого потенциала – творческого, коммуникативного, лидерского и др. В условиях общеобразовательной школы исследуется развитие потенциала: педагогического и воспитательного; дидактического; гуманитарного образования; учебного текста, иностранных языков, нравственного, духовного, эстетического и др. (Л.В. Савельева, В.П. Тигров, Н.В. Уварина и др.). В учреждениях среднего специального и высшего образования, и в системе послевузовского повышения квалификации преобладают исследования по развитию образовательного, профессионально-педагогического и развивающего потенциала, лично ориентированных технологий и педагогических средств, воспитательного, этнопедагогического, художественного и др. (Л.В. Быкасова, А. А.-Д. Койчурев, Н.В. Мартишина, Е.М. Разинкина, Л.А. Шестакова, И.Э. Ярмакеев и др.). Особую группу исследований в области образования составляют теоретические и практические разработки, направленные на совершенствование управления развитием потенциала образовательных учреждений, рост кадрового, инновационного и научно-технического потенциала высшей школы и др. (М.В. Альгина, Н.Г. Закревская, Л.В. Илюхина, М.Т. Шафиков. и др.). Итак, для научно-педагогической общественности в настоящее время характерно осознание значимости развития различных аспектов человеческого потенциала и решения задач формирования отдельных ресурсов и средств деятельности. Теоретические разработки и практические результаты научно-исследовательской деятельности способствуют не только накоплению научной информации, а главное – составляют основу инновационного развития системы образования. Однако чем интенсивнее развивается человечество, тем все более сложными оказываются проблемы образования и воспитания. Локальный подход к реализации задач совершенствования образования, приводящий к частной оптимизации отдельных элементов системы, не способен обеспечить ком-

плексность их решения. Поэтому модернизация Российской системы образования, соответствующая современному этапу развития страны и непосредственно затрагивающая интересы всего населения, актуализировала разработку концептуальных, методологических и методических основ проблемы целостного развития, совершенствования и эффективного использования ресурсов научного потенциала системы образования страны и ее отдельных субъектов.

Повышенный интерес и значительный опыт изучения категории «научный потенциал» характерен для экономики. Его основные составляющие – обеспеченность науки основными фондами и оборотными средствами, современным оборудованием и вычислительной техникой, средствами опытно-экспериментальной проверки результатов научных исследований и др. Исследованию этих проблем посвящены труды ученых – В.В. Балашова, Л.М. Гохберга, В.В. Качак, Л.Э. Миндели и др.

Безусловно, в деле наращивания объемов научной информации и кадрового состава и их эффективного использования большое значение имеют финансирование и материально-техническая база, определяемая социально-экономическим состоянием страны, а также организаторская деятельность центральных и местных органов власти и управления. Эти ресурсы в своей совокупности являются внешними условиями, определяющими переход абстрактной возможности развития науки (педагогике) и модернизации образования в реальную. Однако, для педагогической деятельности, направленной на передачу обучающимся накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе, необходима научно-педагогическая и иная информация, а также кадры, в том числе высшей квалификации. Научно-информационный ресурс как непосредственный продукт интеллектуальной деятельности (новые знания, идеи и др.), а кадровый – часть педагогической общественности, обладающая способностью создавать этот продукт, во многом зависимые от научно-исследовательской деятельности, относятся к числу важнейших внутренних факторов системы образования, определяющих процесс ее модернизации. Ценность научной деятельности и результатов исследований как в непосредственном расширении области знаний, так и, что не менее важно, в возможности обеспечения развития дальнейшей деятельности, ее интенсификации и создания новых разработок в образовании, а также в подготовке кадров высшей квалификации. В связи с этим, научно-исследовательскую деятельность можно рассматривать как процесс развития ресурсов научного потенциала системы образования, включающий цель, средства, сам процесс преобразования и его результат. Цель процесса (научно-исследовательской деятельности) – совершенствование системы образования и развитие основных ресурсов научного потенциала – научно-информационного и кадрового. Средства, в том числе методологические подходы, научные методы и исследовательский инструментарий. Результат – фонд методологических подходов, теоретических положений, практических рекомендаций, исследовательского инструментария и др., и подготовленные научные кадры высшей квалификации, соответствующие требованиям современного социально-экономического развития страны.

Разработанная нами концептуальная модель развития научного потенциала [1] раскрывает взаимосвязь и взаимодействие доминирующих факторов – внешних условий и внутренних возможностей системы образования, способствует уточнению содержания ряда основных понятий. Так, потенциал системы образования, как совокупная способность государства совершенствовать все ее компоненты, определяется социально-экономическим состоянием страны, а также научным потенциалом. Научный потенциал системы образования – основанная на принципах науки и отвечающая ее требованиям совокупность ресурсов: научно-информационный – научно-педагогическая и иная информация; кадры, в том числе высшей квалификации; научные коллективы – научные школы и центры, диссертационные советы.

Подход к научно-исследовательской деятельности как процессу развития научного потенциала раскрывает направления ее активизации, воздействуя на основные компоненты этого процесса: средства – совершенствование научно-методических пособий, средств научной деятельности и подготовки педагогов к ней; результаты – выявление тенденций и закономерностей в образовании для координации ее деятельности; процесс – создание необходимых условий, в том числе организаторских. Решение этой комплексной проблемы относится к компетенции «науковедения» и «наукометрии», использующей количественные методы для изучения процесса развития науки.

Для всестороннего объективного исследования множества результатов научно-исследовательской деятельности, а также выявления направлений развития ресурсов научного потенциала системы образования, разработана методология наукометрического исследования [2]. Основу научного подхода составила взаимозависимость принципов, положений и требований философской, общенаучной и конкретно-научных методологий и их исследовательский аппарат, обеспечивающие фундаментальность и теоретическую направленность исследования, объективность и доказательность научных результатов. В качестве основных источников информации о модернизации образования использованы научно-квалификационные работы на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, представленные к защите в диссертационные советы Российской Федерации, которые проходят разностороннюю экспертизу на всех этапах выполнения и защиты. Уникальность их (всего множества) – в отражении многообразия актуальных проблем и способов их реализации, а, следовательно, и в возможности получения объективной оценки происходящих процессов в системе образования. При этом выявляются структурные единицы – индикаторы изучаемых характеристик, способствующие комплексному исследованию процесса. В качестве индикаторов использованы сведения о диссертациях – выходные данные авторефератов: фамилия И.О.; тема исследования; ученая степень различного уровня – кандидат, доктор; отрасль науки, по которой присуждается степень – педагогические, психологические, экономические, философские и др.; шифры научных специальностей по отраслям наук, регламентирующие область исследований; шифры универсальной десятичной классификации, устанавливающих тематические направления исследований; место выполнения исследования (вуз, город); дата представления в диссертационный совет; место защиты (вуз, город).

Сложность и многообразие условий научно-исследовательской деятельности в стране и субъектах, и отражение множества ее результатов многопараметрической информацией предопределили обоснование ряда оценочных показателей. Разработанная нами система включает основные характеристики научно-исследовательской деятельности и показатели, отражающие влияние многих факторов, в том числе локальных, конкретизируя ее состояние и результаты. Оценивается: общее состояние в решении проблем образования (активность, научный уровень и системность); результаты (комплексность, непрерывность и стабильность и др.); условия – наличие, направленность и интенсивность деятельности научных школ и диссертационных советов.

Многокритериальный анализ научно-информационного ресурса в области образования, воспитания, обучения и организации досуга и синтез исследуемых характеристик обеспечивает всестороннее изучение результатов научно-исследовательской деятельности в стране и пополнение кадрового состава высшей квалификации за анализируемый период. Для наукометрического исследования важна структуризация результатов об исследуемом процессе, поскольку решается проблема визуализации синтезированной информации о развитии научного потенциала. Структурные модели характеристик, полученных на основе выбранных индикаторов, позволяют наглядно представить состояние изучаемого процесса, выявить особенности условий протекания, предвидеть возможное развитие и обосновать направления повышения его эффективности. Так, анализ диссертационных исследований в области образования, воспитания, обучения и организации досуга за период с 2001 по 2009 годы позволил получить синтезированную информацию о развитии научного потенциала.

Интенсификация развития науки в начале XXI века, в том числе региональной, способствовали постановлению Правительства России, стимулирующие подготовку специалистов высшей квалификации. Кроме того, реализация личностно ориентированного образования, предполагающая оптимизацию учебно-воспитательного процесса с учетом интересов развивающейся личности, социальных, национальных и других особенностей отдельных регионов и народов страны, способствовала расширению областей исследований и росту числа научно-исследовательских работ (рис. 1).

Выполнение и защита диссертаций по разным отраслям наук и специальностям педагогики отражает фактические области исследований, а их доля в структуре совокупного поля научного поиска характеризует общее состояние современного пополнения научного потенциала системы образования за анализируемый период (рис. 2). Основную часть составляют диссертации по специальностям педагогики – около 82%. Широкий спектр области исследований, соответствующих специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» и стремление научных школ дать общие решения проблем модернизации, обусловили наибольшую долю работ за анализируемый период – 32,6 %. Это исследование проблем философии образования, педагогической антропологии, методологии и теории педагогики, мировоззренческих и парадигмальных оснований теории и практики образования, исследования подходов и направлений по обоснованию и реализации педагогических концепций и систем, создание условий для развития личности, истории педагогики и образования, этнопедагогики, сравнительной педагогики и педагогического прогнозирования, совершенствования методов педагогических исследований. Актуальность и важность этих работ несомненна, поскольку они способствуют созданию комплекса необходимых условий на всех этапах развития личности. Повышенное внимание к модернизации общеобразовательной и высшей школы обусловило значительное количество научно-квалификационных работ по специальностям 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» и 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» – 17,9 и 23,8% соответственно.

Констатируя рост числа диссертаций по отдельным областям, необходимо отметить недостаточное внимание научно-педагогических школ и отдельных ученых к исследованию части вопросов, составляющих основу методик воспитания и развития личности, а также базу непрерывного образования в новых социально-экономических условиях. На это указывает незначительная доля диссертаций по специальности 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования», составляющая всего 0,8%. Естественно, упущенные возможности эффективного развития новых форм активности и видов психических процессов, появляющихся у детей различного возраста, особенно дошкольного, с трудом восполняются в дальнейшем.

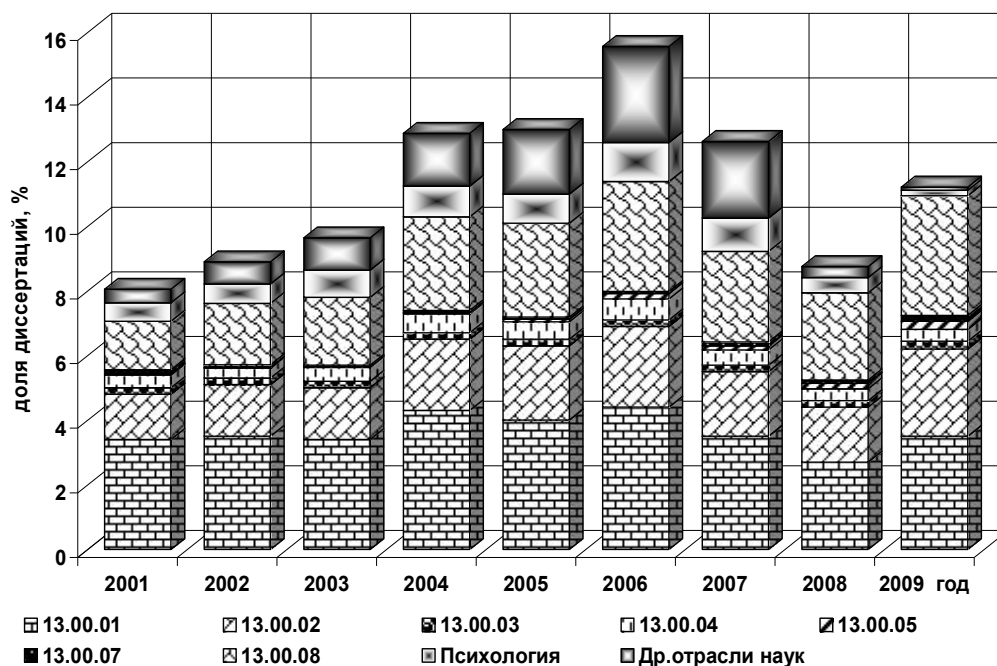


Рис. 1. Распределение диссертаций в области образования, представленных к защите в советы РФ по отраслям наук и специальностям педагогики

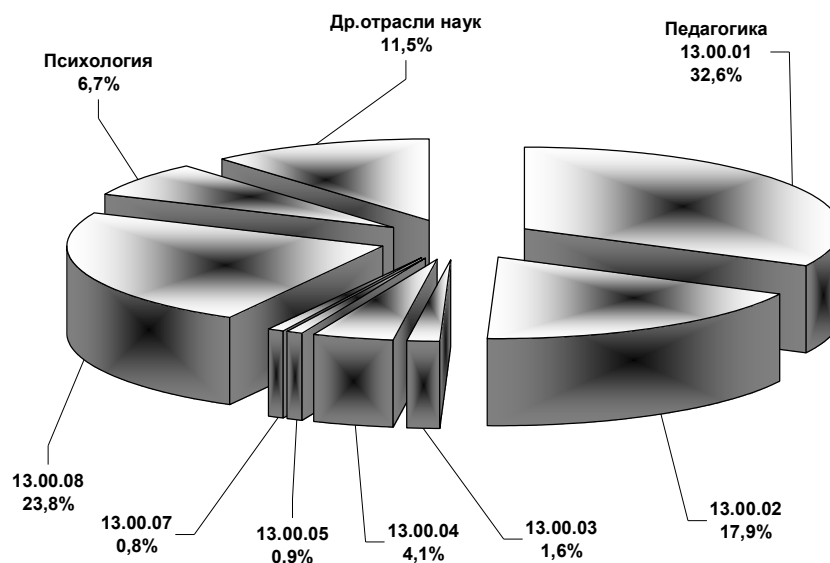


Рис. 2. Структура количества диссертаций в области образования по отраслям наук и специальностям педагогики, представленных в советы РФ

В период демократических преобразований существенное значение имеют результаты исследований по специальностям 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» и 13.00.03 «Коррекционная педагогика», составляющих 0,9 и 1,6 % от общего числа исследований, представленных к защите за анализируемый период. Эти сектора исследований оказались вне поля современной научно-педагогической деятельности, хотя значимость их велика. Малая доля и отсутствие положительной динамики количества диссертаций по этим проблемам могут быть отражением незначительного количества научных школ, а также соответствующих диссертационных советов, их неравномерного распределения по стране. Кроме этого, немаловажным фактором является весьма скромное материальное стимулирование сотрудников, защитивших диссертации и непосредственно занятых в учебно-воспитательных учреждениях культуры и образования, в том числе дошкольных.

Определенный вклад в частичное решение вышеуказанных проблем привносят исследования по специальности 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», доля которых составляет 4,1% от общего количества диссертаций за анализируемый период.

Реализация личностно ориентированного образования способствовала расширению областей исследований. Так, поиск путей реализации идей гуманистической педагогики в современных социально-экономических условиях активизировал научно-педагогическую деятельность и возможность защиты исследований по педагогической психологии и психологии личности. Рост количества ежегодно защищаемых диссертаций наблюдался до 2007 года – доля их в общей структуре исследований в области образования составляла до 8%. Системное решение сложных задач реформирования образования достигается привлечением усилий других отраслей наук – философии, экономики, медицины и т.д. Количество науч-

но-квалификационных работ, выполненных в соответствующих непрофильных учреждениях, значительно возрастало до 2007 года, а их доля за этот период составляла около 14 %. Для 2007-2009 годов характерно общее снижение количества диссертаций в области образования по отраслям других наук. За этот период доля их составила менее 7 %, а в 2009 году – менее 1%. Вероятно период интенсивного роста исследований

сменился периодом осмысления достигнутого на всех уровнях управления системы образования.

Полученные значения показателей состава и структуры работ по областям исследований полно отражают общий рост научно-педагогических кадров высшей квалификации по соответствующим специальностям педагогики, психологии и отраслям других наук, а ежегодное пополнение – характер его воспроизводства (рис. 3).

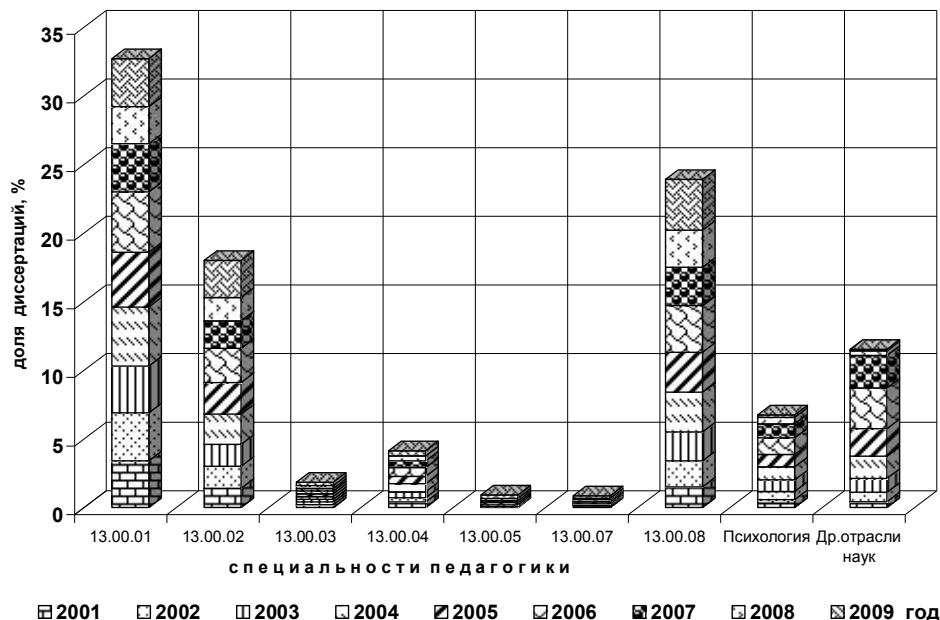


Рис. 3. Кумулятивные спектры пополнения кадров высшей квалификации системы образования Российской Федерации

Таким образом, модернизация системы образования предполагает и основывается на нововведениях, которые получены, как правило, в результате научных исследований. Количественная оценка научной деятельности позволяет опосредованно характеризовать процесс модернизации системы образования. Показатели научно-педагогической деятельности в стране и отдельных субъектах и, прежде всего ее результаты в решении проблем образования, отражают состояние и условия этого процесса. Структурные модели характеристик изучаемого процесса, полученные на основе анализа и синтеза научно-информационного ресурса, позволяют представить состояние, выявить особенности условий, предвидеть возможное развитие и направления повышения его эффективности. Так, выявленные тенденции развития ресурсов отражают непрерывность и стабильность решения проблем образования по отдельным областям исследований: общая педагогика, история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания; профессиональное высшее образование. Наглядно просматривается тенденция к снижению количества диссертаций по психологии и отраслям других наук в области образования, обусловленная значительным сокращением числа соответствующих советов к концу анализируемого периода. Кроме того, можно отметить недостаточное внимание научных школ к исследованию проблем развития личности в различные периоды жизни детей в новых социально-

экономических условиях – по теории и методике дошкольного образования, организации социально-культурной деятельности, организации досуга и коррекционной педагогике.

Данное исследование углубляет представление о развитии и эффективном использовании результатов научно-исследовательской деятельности. Предложенные подходы расширяют методологию педагогики, а разработанный наукометрический аппарат способствует всестороннему объективному анализу и выявлению направлений совершенствования методического и научного обеспечения системы образования. Результаты исследования обеспечивают создание объективной информационной базы методического оснащения и координации научно-педагогической деятельности на всех уровнях управления. Пополнение научно-информационного ресурса научного потенциала результатами наукометрических исследований обеспечит возможность решения непрерывно возрастающих требований к качеству образования на всех уровнях и ступенях, то есть может служить инструментом управления процессом модернизации.

* Статья публикуется при финансовой поддержке гранта Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие научного потенциала системы образования: теоретические и практические аспекты»

Библиографический список

1. Кирюшина, О.Н. Научный потенциал системы образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 11.
2. Кирюшина, О.Н. Факторы формирования и современные тенденции развития научного потенциала системы образования // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 2.

Bibliography

1. Kiryushina, O.N. Nauchniy potencial sistemih obrazovaniya // Vihshee obrazovanie segodnya. – 2009. – № 11.
2. Kiryushina, O.N. Faktorih formirovaniya i sovremenniye tendencii razvitiya nauchnogo potenciala sistemih ob-zavovaniya // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. – 2010. – № 2.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 37.011.33

Morozova N.V. EKOKULTURNOE DEVELOPMENT OF THE FUTURE EXPERT. In article necessity of formation of ecological culture of experts for a context of their future professional work is described, the methodological bases of working out of system-pedagogical model of formation of ecological culture are considered. Key concepts reveal and the universal model of stage-by-stage formation of ecological culture of the future experts is offered.

Key words: vocational training, ecological preparation, ecological literacy, ecological erudition, ecological component of professional competence, ecological culture.

H.B. Морозова, начальник отдела ЦРПО ГОУ ВПО «АСОУ» МО, г. Москва, E-mail: morozovanat@bk.ru

ЭКОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье описана необходимость формирования экологической культуры специалистов в контексте их будущей профессиональной деятельности, рассмотрены методологические основания разработки системно-педагогической модели формирования экологической культуры. Раскрываются ключевые понятия и предлагается универсальная модель поэтапного формирования экологической культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное образование, экологическая подготовка, экологическая грамотность, экологическая образованность, экологическая составляющая профессиональной компетентности, экологическая культура.

Бесспорно экологическая проблема – одна из самых волнующих общечеловеческих проблем XXI века. Признаки глобального нравственно-экологического кризиса человечества, в котором оказался мир, ставят перед каждым конкретным человеком задачи овладения принципами управления своей жизнью, находящимися в постоянном взаимодействии с окружающей средой, задачи рационального природопользования и осознание роли, места и значения человека в эволюции не только Земли, но и Космоса.

Согласно Экологической доктрине России приоритетом любой образовательной системы становится формирование целостного мировоззрения и экологической культуры личности и общества, в рамках которых педагог призван выполнять социально-экологическую функцию.

Большинство ученых считают экологическую культуру составной частью общей культуры (В.А.Игнатова, Э.С. Маркарян, В.Н.Новиков, И.Н.Пономарева, Н.Ф. Реймерс, О.А. Таран, Н.В.Соловьева, К.А. Юрьев), которая характеризуется острым, глубоким, всеобщим осознанием насущной важности экологических проблем в жизни и будущего развития.

Существует противоположное мнение. Так, Н.Н. Моисеев, считает, что экологическая культура – это не часть общечеловеческой культуры, а её новое содержание, новые оценки, новое качество, основу которых составляют универсальные ценности – Земля, Природа, Жизнь, Человек [1].

Неоднозначно определение понятия и структуры “экологической культуры” в основном, полном общем и профессиональном образовании.

В общеобразовательном учреждении И.Д. Зверев [2] определяет экологическую культуру как овладение системой знаний о природе и взаимодействии с обществом, выработку сознания и понимания необходимости оптимизации взаимоотношений человека с окружающей средой, развития эмоционально-чувственного и нравственно-эстетического отношения к природе.

В профессиональном образовании Рябцева О.Н. предлагает рассматривать экологическую культуру как умение и потребность использовать знания по экологии в обыденной личной, общественной и профессиональной деятельности [3]. Для инженерно-технических работников – это еще наличие специальных знаний, закономерностей развития биосферы в контакте с техносферой [4]. Для менеджера, по мнению А.В. Деминой, – это личностное новообразование, характеризующееся готовностью к принятию управленческих решений и ответственностью за последствия принятых решений в сфере взаимодействия природы и общества [5].

Экологическая культура нами рассматривается как результат экологической подготовки, составляющая нравственно-духовной сферы жизнедеятельности человека, характери-

зующая своеобразие его взаимодействия с природой и включающая в себя систему взаимосвязанных элементов экологического мировоззрения: экологическое знание, экологическое сознание, экологическое отношение и экологическую деятельность.

При анализе экологической культуры личности мы использовали понятие модель, понимая ее как изображение, схему, описание какого-либо объекта (их системы), отображающие структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта (системы).

Особую значимость для нашего исследования имеют разработанные дидактические модели, направленные на формирование экологической культуры специалистов.

Предложенная нами системно-педагогическая модель формирования экологической культуры специалиста в образовательном учреждении может быть использована при подготовке специалиста любого профиля.

Методологическими основаниями, обеспечивающие системный подход к формированию экологической культуры специалиста в процессе его обучения являются следующие представления:

Во-первых представлением об образовательной программе как совокупности документов, нормативно описывающих все значимые компоненты образовательного процесса (целевой, содержательный, процессуальный, результативно-диагностический, организационно-управленческий), проектно определяющие его состав и структуру.

Во-вторых, представлением о процессе формирования экологической культуры как технологическом процессе, включающем ряд этапов. При этом в качестве системообразующего основания для выделения этих этапов нами принята реализованная Б.С. Гершунским [6], структура становления личности являются: грамотность -> образованность -> профессиональная компетентность -> культура.

В-третьих, при создании модели формирования экологической культуры профессионального образования в образовательном учреждении мы основывались на преемственности разработок по данному направлению в общем и профессиональном образовании.

Наиболее существенной является авторская концепция коллектива ученых и педагогов во главе с академиком РАО И.Д. Зверевым. Авторы концепции предлагают три модели реализации структуры содержания: многопредметную, однопредметную и смешанную. С учетом специфики организации профессионального образования смешанная модель экологизации содержания нам представляется наиболее приемлемой, которая связана с введением специального курса “Основы экологии” с одновременной экологизацией предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов, проведением специальных факультативных курсов экологической направленности.

сти, организацией активной внеклассной деятельности школьников.

В-четвертых, для реализации системного подхода к обновлению содержания профессионального образования с учетом экологической составляющей образования нами применялась модель контекстного обучения, предложенная А.А. Вербицким и Т.Д. Дубовицкой. При этом понятие «контекст» используется для определения методологических ориентиров при отборе и конкретизации содержания образования [7]. Авторы выделяют следующие контексты: социокультурный контекст; контекст научного знания; контекст учебного предмета; дидактический контекст и контекст личностной значимости.

С учетом данных представлений нами предложена универсальная системно-педагогическая модель формирования экологической культуры в образовательном учреждении, включающая: цели, содержание, формы, методы формирования экологической культуры.

Модель ориентирована на непрерывное экологическое становление личности обучающегося в профессиональном образовательном учреждении. В соответствии с этим, цели поэтапного формирования экологической культуры будущих специалистов находятся во взаимосвязи с этапами становления личности и определяются как последовательное формирование у обучающихся экологической грамотности, экологической образованности, экологического компонента профессиональной компетентности, экологической культуры.

Содержание экологической подготовки на каждом этапе дополняет предыдущее с тем, чтобы при окончании учебного заведения можно было говорить о том или ином уровне экологической культуры выпускника. Ведь экологическая культура, по мнению Б.Т.Лихачева[8], главный системообразующий фактор, способствующий образованию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности, что очень важно в современном мире.

Так содержание экологической грамотности как минимальной необходимой ступени в экологическом становлении личности определяется в рамках личностного контекста. Оно включает в себя: ценность и значение человека как элемента природы и социума; условия сохранения природы, человека и человечества в меняющемся мире и т.д. и ограничивается введением в практическую социально-бытовую экологию, где осваиваются элементарные знания об экологии жилища, поселений, пищи, досуга, производственных процессов и трудовой деятельности людей. Это достигается включением соответствующего содержания в элективные курсы и содержание внеучебной деятельности. Последнее реализуется через работу экологического кружка, проведением экскурсий, в том числе в музеи, имеющие экологические экспозиции и т.д.

Библиографический список

1. Моисеев, Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования // Биология в школе. – 1996. – № 3.
2. Зверев, И.Д., Суравегина, И.Т. Отношение школьников к природе. – М.: Педагогика, 1988.
3. Рябцева, О.Н. Формирование экологической культуры учащихся в системе «школа-профессиональный колледж-вуз»: автореф. дис... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2005.
4. Муравьева, Е.В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса: автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2008.
5. Демина, А.В. Формирование экологической культуры менеджера при подготовке в вузе: дис ... канд. пед. наук. – Саратов, 2009.
6. Гершунский, Б.С. Пути повышения качества профессионального образования. – М.: ИПО, 1992.
7. Вербицкий, А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая: монография. – М.: «Альфа», 2003.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Курс лекций. – М.: Прометей, 1993.
9. Ермоленко, В.А. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях / В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкин: пособие для работников системы образования. – М.: ИТОП РАО, 1999.

Bibliography

1. Moiseev, N.N. Ekhologicheskoe obrazovanie i ekhologizaciya obrazovaniya // Biologiya v shkole. – 1996. – № 3.
2. Zverev, I.D., Suravegina, I.T. Otnoshenie shkolnikov k prirode. – M.: Pedagogika, 1988.
3. Ryabceva, O.N. Formirovanie ekhologicheskoy kul'turiny uchastnikhsya v sisteme «shkola-professional'nij kolledzh-vuz»: avtoref. dis... kand. ped. nauk. – Yozhkar-Ola, 2005.
4. Muravjeva, E.V. Ekhologicheskoe obrazovanie studentov tekhnicheskogo vuza kak bazovaya sostavlyayutaya strategii preodoleniya ekhologicheskogo krizisa: avtoref. dis...kand. ped. nauk. – Kazanj. 2008.
5. Demina, A.V. Formirovanie ekhologicheskoy kul'turiny menedzhera pri podgotovke v vuze: dis ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2009.
6. Gershunskiy, B.S. Puti povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya. – M.: IPO, 1992.
7. Verbitskiy, A.A. Konteksty soderzhaniya obrazovaniya / A.A. Verbitskiy, T.D. Dubovitskaya: monografiya. – M.: «Alfa», 2003.
8. Likhachev, B.T. Pedagogika / Kurs lektsiy. – M.: Prometej, 1993.
9. Ermolenko, V.A. Didakticheskie osnovy funktsionalnoy gramotnosti v sovremennikh usloviyakh / V.A. Ermolenko, R.L. Perchenok, S.Yu. Chernoglazkin: posobie dlya rabotnikov sistemih obrazovaniya. – M.: ITOP RAO, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 378.1

Nikitenko A.V. **ACTIVIZATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF MATHEMATICS STUDENT ON WORKS WITH THE MATHEMATICAL TEXT AS THE PROFESSIONAL COMPETENCE.** Activization of the cognitive activity of mathematics student is a factor in their personal and professional development, which occurs with the help of students mastering a number of competencies. At the same time one of the key skills of specialist mathematics is the ability to work with mathematical information in the form of mathematical texts.

Key words: activization of the cognitive activity, personal and professional development, mathematical text.

A.B. Никитенко, аспирант ГОУ ВПО ДВГГУ, г. Хабаровск, E-mail: south333@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ ПО РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ

Активизация познавательной деятельности студентов-математиков является одним из факторов их личностно-профессионального становления, которое происходит с помощью овладения учащимися рядом компетенций. При этом одним из ключевых умений специалиста-математика является умение работать с математической информацией в форме математических текстов.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, личностно-профессиональное становление, математический текст.

Анализ литературы показывает, что с одной стороны растет потребность в подготовке специалистов-математиков (на это, в частности, указывает открытие специальности «Математика» в непрофильных вузах), а с другой стороны отсутствует методическое обеспечение при подготовке специалистов по математике к профессиональной деятельности. Важной составляющей учебно-воспитательного процесса усвоения студентами раздела общепрофессиональных дисциплин специальности «Математика» является активизация их познавательной деятельности.

Т.И. Шамова [1] рассматривает познавательную активность как качество деятельности учащегося, которое проявляется в устойчивом познавательном интересе к содержанию усваиваемых знаний и самому процессу учения, в стремлении проникнуть в сущность явлений и их взаимосвязей, овладеть способами деятельности и в той последовательности и настойчивости, которую он проявляет в процессе учения. Исходя из этого, автор трактует активизацию учения учащихся как «мобилизацию учителем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил учеников на достижение конкретных целей обучения и воспитания» [1, с. 49]. С другой стороны Р.А. Низамов [2] под активизацией учебно-познавательной деятельности студентов понимает целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, методов, приемов, средств и форм обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Таким образом, Р.А. Низамов уточняет, что «мобилизация интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил» учащихся производится с помощью совершенствования преподавателем содержания, методов, приемов, средств и форм обучения. Как считает Т.И. Шамова, целью активизации учения является достижение конкретных целей обучения и воспитания. Р.А. Низамов определяет эти цели, как усвоение знаний, формирование умений и навыков, применение их на практике.

Тогда можно сделать вывод, что активизация познавательной деятельности студентов – это двусторонний процесс, который затрагивает и деятельность преподавателя, и деятельность студента. Деятельность преподавателя включает в себя создание определенных условий, совершенствование содержания, методов, приемов, средств и форм обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Деятельность студента заключается в стремлении проявить свои интеллектуальные, нравственно-волевые и физические

силы в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Или другими словами, деятельность студента заключается в развитии устойчивого познавательного интереса к содержанию усваиваемых знаний и самому процессу учения, в стремлении проникнуть в сущность явлений и их взаимосвязей, овладеть способами деятельности, а также в проявлении последовательности и настойчивости в процессе учения.

Благодаря этому активизация познавательной деятельности студентов-математиков является одним из факторов их личностно-профессионального становления, которое определяем как динамический целенаправленный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием внешних условий, требований к профессиональной подготовленности и собственной активности в освоении всех педагогических элементов, необходимых для овладения профессией, направленный на развитие и саморазвитие личности, формирование профессиональной компетентности и готовности к постоянному профессиональному росту. Такое личностно-профессиональное становление происходит с помощью овладения учащимися рядом компетенций. Из федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 010100 Математика (квалификация (степень) «бакалавр») следует, что выпускник должен обладать 17 общекультурными и 29 профессиональными компетенциями. Последние разделены в соответствии с видами профессиональной деятельности и профильной направленностью на 4 группы. Это профессиональные компетенции, относящиеся к: научно-исследовательской и научно-изыскательской деятельности; производственно-технологической деятельности; организационно-управленческой деятельности; преподавательской деятельности.

Анализ опыта подготовки специалистов-математиков [3] показывает, что для получения указанных результатов ФГОС ВПО одним из ключевых умений специалиста-математика является умение работать с математической информацией в форме математических текстов. Согласно проведенному исследованию под термином «математический текст» будем понимать текст, посвященный некоторой математической теории. Работа с математическим текстом, как видом информации [4], предполагает поиск, сбор, хранение, обработку, предоставление и распространение математической информации. В этом случае, предоставление информации – действия, направленные на получение информации определенным кругом лиц или передачу информации определенному кругу лиц; распространение информации – действия, направленные на получение информации неопределенным кругом лиц или передачу информации неопределенному кругу лиц.

В Дальневосточном государственном гуманитарном университете (г. Хабаровск) активизация познавательной деятельности студентов-математиков по работе с математической информацией реализуется включением учащихся 3-5 курсов и преподавателей математических дисциплин в процесс обучения с элементами WEB-2-технологий компьютерно-опосредованной коммуникации на основе Moodle [5] (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда – свободной системы управления обучением (LMS). Система реализует философию «педагогике социального конструкционизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения. В частности, в течение последних трех лет рассмотрены УМК курсов: Уравнения с гистерезисной нелинейностью, Теория позитивных операторов, Нелинейные уравнения и системы параболического типа, Уравнения с частными производными [6].

Опыт работы в этой системе показал, что организационная деятельность для включения студентов и преподавателей в процесс обучения на основе WEB-2-технологий компьютерно-опосредованной коммуникации предполагает, прежде всего, получение от вузовского отдела внедрения ИТ в учебный процесс каждым студентом и преподавателем индивидуальных логина и пароля для входа в Moodle. Регистрация пользователя происходит по поданной администратору отдела анкете, в которой необходимо указать фамилию, имя, отчество участника и адрес его электронной почты, на которую высылаются логин и пароль для входа в систему.

Деятельность преподавателя состоит в разработке электронного набора пособий по модулям изучаемой дисциплины, который содержит: УМК по дисциплине; основные сведения по изучаемому предмету (возможно, некоторые электронные книги); указатель основной и рекомендуемой литературы; систему контрольных работ, типовых расчетов, тестов, необходимых для промежуточного контроля знаний, умений, навыков студентов; методические рекомендации по выполнению типовых расчетов и контрольных работ; домашнее задание, которое сводится к логическому упорядочению полученной студентом-математиком на лекции информации и её представлению в виде схем или таблиц, сопровождаемых терминологическим словарем; вопросы для самопроверки; вопросы к экзамену. В начале семестра к такому набору пособий получает доступ каждый студент. В течение семестра преподаватель проверяет и оценивает присланные студентами домашние задания, типовые расчеты и контрольные работы, возвращая их учащимся на доработку в случае обнаружения ошибок или неточностей.

Деятельность студента заключается в самостоятельном выполнении домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ. Отчеты с выполненными работами учащийся оформляет в виде электронного документа в формате Word и загружает на проверку преподавателем в Moodle. Отчет включает в себя: номер группы; фамилию, имя, отчество выполняющего; номер типового расчета; номер своего варианта; постановку задачи; подробное решение; ответ.

Кроме того, студенты имеют право загружать в Moodle (модуль Рабочая тетрадь – интерактивная тетрадь, которая состоит из множества различных заданий, созданных в рамках учебного курса) материалы по всем разделам курса (т. е. создавать свою базу хрестоматийных сведений), обмениваться ими друг с другом, а затем использовать их при сдаче зачета или экзамена. Причем, предусмотрено ограничение на объем и количество закладываемых материалов. В итоге студент не имеет возможности загружать в Moodle электронные книги целиком или большое количество файлов. Поэтому учащийся должен из всевозможных источников информации (электронные книги, Интернет, печатные материалы, лекции и т. д.) выбрать то, что, по его мнению, наиболее полно опишет темы по всем разделам учебной дисциплины. Объем и количество закладываемых материалов зависят от конкретной математиче-

ской дисциплины, изучаемой темы и выбираются преподавателем самостоятельно.

Проводить зачет или экзамен с помощью WEB-2-технологий компьютерно-опосредованной коммуникации можно несколькими способами.

1) По билетам (экзамен). Экзамен проводится в аудитории вуза, оборудованной необходимым количеством ЭВМ, имеющим доступ в Интернет. Во время экзамен студент наугад выбирает билет с вопросами, входит на личную страницу в Moodle и готовит ответ, используя базу хрестоматийных сведений, наработанную им самим в ходе обучения учебной дисциплине. При этом доступ к электронным книгам, загруженным в Moodle преподавателем, блокируется. При ответе на практический вопрос студент имеет право пользоваться отчетами своих типовых расчетов (или контрольных работ), загруженными в Moodle. После подготовки ответов на вопросы (или по истечении определенного преподавателем времени на подготовку) учащийся представляет преподавателю результаты и отвечает на его вопросы.

2) Преподаватель в начале изучения курса выдает для изучения каждому студенту математическую статью с доказательством теоремы, леммы или предложения. Для получения зачета или отметки на экзамене студент должен ее проанализировать и представить отчет с собственным доказательством всех пропущенных этапов теоремы, леммы или предложения. Причем, собственные рассуждения студент выделяет цветом, затем оформляет отчет в электронном варианте и загружает в Moodle для проверки преподавателем, который в зависимости от результатов выставляет отметку за экзамен (или зачетно/незачтено). Оправданность применения Moodle в этом случае связана также с тем, что в процессе выполнения данной работы студент постоянно нуждается в более тесном общении с преподавателем, нежели то, что он может получить только при очной системе обучения.

Кроме того, постоянные консультации преподавателя требуются студентам при выполнении ими курсовых и дипломных работ, а также при подготовке учащихся к выступлениям на научных конференциях. В этом случае от преподавателя требуется создать в Moodle специальный посвященный этому раздел. Причем, для упорядоченности лучше разбить этот раздел по курсам, далее по группам и разрешить каждому студенту, входящему в эти группы, закладывать неограниченный объем информации для ознакомления с ней преподавателя и других студентов. Просмотрев полученную информацию, преподаватель корректирует ход работы студента, высказывает пожелания, отвечает на вопросы (причем, вопросы могут задавать любые заинтересовавшиеся учащиеся) и задает свои.

В настоящее время ведется работа по созданию тестов по профилирующим дисциплинам специальности «Математика», которые позволят осуществлять промежуточный и итоговый контроль знаний, умений, навыков студентов-математиков. Тесты разрабатываются преподавателем и загружаются в Moodle. Причем, необходимо, чтобы студенты имели в течение семестра свободный доступ (без авторизации) к тренировочным пробным тестам по каждому разделу дисциплины для самостоятельной оценки собственного текущего уровня знаний, умений, навыков. Но к итоговому тесту, на основании которого выставляется отметка за экзамен или зачет, учащиеся получают доступ только после авторизации непосредственно во время экзамена или зачета, которые проводятся в аудитории вуза, оборудованной необходимым количеством ЭВМ, имеющим доступ в Интернет. Результаты тестирования записываются в Moodle на личной странице каждого студента и переносятся в его зачетную книжку.

Такой подход позволяет активизировать работу студентов с математической информацией: поиск, выборка, освоение, освоение структуры источников (журналы, монографии, профессиональные Интернет-сайты, библиотеки университетов и т. д.), что способствует активизации познавательной деятельности студентов-математиков по овладению рядом профессиональных компетенций. Кроме того, начало использования смешанной методики очно-дистанционного обучения позволяет уделять больше времени успевающим студентам.

Библиографический список

1. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982.
2. Низамов, Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1975.
3. Поличка, А.Е. Педагогические условия развития компетентности студентов специальности «Математика» к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности / А.Е. Поличка, А.В. Никитенко // Перспективы развития молодежного рынка труда Дальнего Востока: научно-методические материалы Третьей межрегиональной научно-практической конф. 25-26 марта 2010 г. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2010.
4. Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ (ред. от 27.07.2010 г.) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». – [Э/р]. – Р/д: <http://www.consultant.ru>
5. Moodle. – [Э/р]. – Р/р: <http://www.moodle.org>
6. Поличка, А.Е. Учебные материалы электронного УМК / А.Е. Поличка, А.В. Никитенко / Экспериментальная система дистанционного обучения: Курсы / Институт математики, физики и информационных технологий / Кафедра Математики. – [Э/р]. – Р/д: http://iso.khspu.ru/child_moodle/course/category.php?id=29

Bibliography

1. Shamova, T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov. – M.: Pedagogika, 1982.
2. Nizamov, R.A. Didakticheskie osnovy aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov. – Kazan': Izd-vo Kazan. gos. un-ta, 1975.
3. Polichka, A.E. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kompetentnosti studentov special'nosti «Matematika» k ispol'zovaniyu sredstv informacionnykh tekhnologiy v professional'noj deyatel'nosti / A.E. Polichka, A.V. Nikitenko // Perspektivnykh razvitiya molodezhnogo rihka truda Dal'nego Vostoka: nauchno-metodicheskie materialy Tret'ey mezhre-gional'noj nauchno-prakticheskoj konf. 25-26 marta 2010 g. – Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. un-ta, 2010.
4. Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 g. № 149-FZ (red. ot 27.07.2010 g.) «Ob informacii, informacionnykh tekhnologiyakh i o zashite informacii». – [Eh/r]. – R/d: <http://www.consultant.ru>
5. Moodle. – [Eh/r]. – R/r: <http://www.moodle.org>
6. Polichka, A.E. Uchebnye materialy ehlektronnoho UMK / A.E. Polichka, A.V. Nikitenko / Ehsperimental'naya sistema distancionnoho obucheniya: Kursy / Institut matematiki, fiziki i informacionnykh tekhnologiy / Kafedra Mate-matiki. – [Eh/r]. – R/d: http://iso.khspu.ru/child_moodle/course/category.php?id=29

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 159.923:18

Nurumov B. A., Bolshunova N.Y., Darzhuman G.K. THE ROLE OF VALUABLE ORIENTATIONS IN THE STRUCTURE OF AN INDIVIDUAL. The problem of forming values as one of the leading criteria of the developmental level of the valuable orientations in the mind of personality is represented in this article.

Key words: values, aesthetic values, aesthetic motivation, perception, integral perception, the level of understanding, the art, emotional obtainment, valuable relation, emotional impression.

Б.А. Нурумов, аспирант НГПУ, г. Павлодар, Республика Казахстан; Н.Я. Большунова, д-р. психол. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск; Г.К. Даржуман, канд. биол. наук, доц. ПГПИ, г. Павлодар, Республика Казахстан, E-mail: Baur_Abl@mail.ru

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

В работе рассматривается проблема формирования ценностей как один из ведущих критериев уровня развития ценностных ориентации в структуре личности.

Ключевые слова: ценности, эстетические ценности, эстетическая мотивация, направленность, деятельность, эмоциональное освоение, восприятие, ценностные отношения, эмоциональное впечатление.

Формирование эстетических ценностей личности происходит в условиях взаимодействия мировой и национальной культур. И хотя общечеловеческие мотивы признаны ведущими в структуре общественного сознания и поведения, влияние национальных особенностей нередко оказывается решающим фактором, который во многом определяет облик человека. Феномен национального в процессе социализации поставил перед социологией вопрос о поиске новых резервов его сочетания с общечеловеческими ценностями, привел к необходимости более глубокого понимания социально-психологических механизмов признания особого места в общественной жизни каждого народа, каждой нации и народности и каждого отдельного их представителя [1, с. 235].

В отечественной психологии подходы пониманию ценностей рассматриваются на различие трактовок понятия «личность», во всех отечественных подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. Направленность, по-разному раскрываемая в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович и других отечественных психологов, выступает как системообразующее свойство личности. Б.Ф. Ломов определяет направленность как «отношение того, что личность получает и берет от общества (материальные и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» [2, с. 37]. В направленности выражаются субъективные ценностные отношения личности к различным сторонам действительности. Отмечая психологический характер ценностей как объект

направленности личности, В.П. Тугаринов использует понятие «ценностные ориентации», определяемые им как направленность личности на те или иные ценности [3].

Термин «направленность» является общим и «характеристика личности направленностью не только односторонняя и бедная, но она мало подходит для понимания большинства людей, поведение которых определяется внешними моментами» [4, с. 101]. Общественные условия формируют личность как систему отношений. По В.Н. Мясищеву, «содержанием личности является совокупность отношений к предметному содержанию опыта человека и связанная с этим система ценностей» [4, с. 159].

Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании личности применительно к ее ценностным ориентациям было продолжено в работах Б.Д. Парыгина, А.И. Донцова, Г.М. Андреевой, В.С. Мухиной, А.А. Бодалева, Л.И. Анцыферовой, В.Г. Алексеевой и многих других исследователей. В.Г. Алексеева формулирует общественное определение ценностных ориентации, как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и проведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [5, с. 64].

Социально-психологический подход к определению ценностей заключается не в рассмотрении ценностей системы общества как внешней по отношению к человеку совокупности норм и правил, а в анализе социально обусловленного характера принятия ценностей личностью.

Так, С.Л. Рубинштейн видел задачу психологии в том, чтобы «преодолеть отчуждение ценностей от человека» [6, с. 211]. Ключевое место в теории А.Н. Леонтьева занимает понятие «деятельность» как основное средство принятия личностью ценностей общества. По его словам, реальным базисом личности человека выступает совокупность общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются его деятельностью [7].

В современной психологической и философской литературе проблема эстетической ценности личности рассматривается в исследованиях теоретического и прикладного характера. Это исследования О.И. Шкарата, Л.С. Бляхман, А.Г. Здравомыслова, В.А. Ядова, М.И. Бобневой, О.И. Зотовой, И.М. Поповой, В.С. Бакирова, А.П. Вардомацкого, В.А. Василенко, Е.А. Васиной, Н.А. Волковой, Е.И. Головахи, Я.Гудечека, Б.С.Круглова, Н.И. Непомнящей, Н.В. Рогавы, Ю.Р. Саарнига, В.А. Сайко, Л.А. Сулейменовой, А.А. Табуна и других авторов.

Эстетические ценности личности представляют собой сложную динамическую структуру, которая не только зависит от ценностей социума, но подвержена закономерным изменениям в процессе онтогенеза и несет на себе отпечаток индивидуальных и половых различий. Структурно-динамические характеристики системы ценностных ориентаций связаны с возрастными особенностями и особенностями и особенностями интеллектуального развития, и ведущими ценностями семьи.

Динамика изменения ценностей имеет кризисные моменты, в течение которых происходит распад предыдущей и формирование новой структуры ценностей. Понятие «ценностные ориентации» имеет неодинаковое значение в различных областях науки. Тем не менее, Б.Г. Ананьев, подчеркивая связующий, обобщающий характер изучения ценностных ориентаций, писал: «Имеется общий центр, в котором сходятся исследования социологов, социальных психологов и психологов. Этим общим центром является ценностная ориентация групп и личности, общность целей деятельности, жизненная направленность или мотивация поведения людей». [8, с. 232]

Исследования ценности образуют два уровня: теоретический и прикладной.

В философии ценности определяют как продукт жизнедеятельности социальных групп и общностей, человечества в целом, которые существуют в виде общественного идеала. Так и проявляются через призму индивидуальной жизнедеятельности и входят в структуру личности, являясь одним из источников мотивации ее поведения. Служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения отдельного человека.

Философия уделяет внимание взаимодействию субъекта и объекта ценностных отношений. Это область рассмотрения объективной истинности и отношения к ней человека. Р.Е. Миронова выделяет различные подходы к определению ценностей в философии. Часть философов придерживается определения ценностей как материальных и духовных или их свойств, способных удовлетворять материальные и духовные потребности субъекта (общества, класса, личности). Ценность появляется в процессе общения человека с окружающим миром, в котором предметы или явления удовлетворяют потребность человека.

В.П. Тугаринов делит ценности на материальные, социально-политические и духовные. Он писал: «Ценности суть предмета, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и прочее) людям определенного обще-

ства или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [9].

Эстетическая ценность как и другие возникает на основе практической деятельности человека, как требующая своей реализации возможность.

Социология рассматривает ценности и ценностные ориентации как идеологические, политические, эстетические и другие основания оценки субъектом окружающей действительности и ориентации в ней. Такой подход к проблеме ценностных ориентаций предполагает исследование их как компонентов социума, выполняющих нормативные функции по отношению к личности. В социологии ценностные ориентации и ценности рассматриваются, как связующее звено между ценностями общественного сознания и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием. Изучается степень осознанности личностью общественных ценностей, сила их воздействия на поведение людей.

Понятие «ценность» впервые введено У.Томасом и Ф. Знанецким. Они используют понятие «ценность» в социологии, тогда как до них это понятие существовало только в философии. Авторы рассматривают понятие «аттитюд» как переживание смысла, ценности социального объекта. Структуре аттитюда посвящены работы Д.Креча и С. Крачфилда. Т.Парсонс впервые вводит понятие «ценности ориентации».

Психологическая наука рассматривает ценности тесно связанными с познавательными и волевыми процессами, образующими содержательную сторону направленности личности, основу ее отношения к действительности. Психология уделяет особое внимание регулирующей функции ценности для возможного прогнозирования поведения человека. В психологических исследованиях рассматривается роль ценности в формировании потребностей, целей, мотивации и мировоззрения личности.

В.А. Павловский и И.А. Раппорт делят ценности по принципу профессиональной направленности.

В.А. Ядов разрабатывал теорию аттитюда и пришел к выводу о том, что аттитюд является менее крупным элементом структуры личности, чем ценностные ориентации. По мнению автора, ценность представляют собой систему аттитюдов относительно действительности. Эта система иерархична по ряду параметров, главный из которых – устойчивость самой системы.

Ценностные ориентации как система социальных установок, направленная на социальные ценности, «способствует оптимизации поведения, позволяет личности удовлетворять свои основные потребности теми способами, посредством тех ценностей, которыми располагает общество» [10, с. 175]. Усваивая ценности своей среды и превращая их в ценностные ориентиры, мотивационные силы своего поведения, человек становится активным субъектом общественной деятельности.

Содержание ценности определено общественными отношениями в таком виде, в каком эти отношения закрепились в общественном сознании, в эталонах культуры, в нормах поведения. Содержательное наполнение эстетических ценностей традиционно представляется как единство эмоционального, когнитивного и поведенческого элементов. В процессе развития эстетических ценностей происходит, прежде всего, эмоциональное оценивание, эмоциональное переживание внешней ситуации, явления-ценности. Это первая наиболее непосредственная и интуитивная связь личности с новым явлением действительности, и в процессе установления связи актуализируются установки, потребности, мотивы личности.

Библиографический список

1. Татков, М.М. Ориентация личности в обществе. – М., 2004.
2. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., Наука, 1984.
3. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1968.
4. Мясичев, В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности: Тесты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984 – Т. 5. – № 5.
6. Абульханова-Славская, К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский: к 100-летию со дня рождения. – М., Наука, 1989.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.

8. Ананьев, Б.Г. Избранные труды: в 2-х т. – М., 1980. – Т.1.
9. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры. – Ленинград: ЛГУ, 1960.
10. Соколов, Э.В. Культура и личность. – Москва, 1972.

Bibliography

1. Tatkov, M.M. Orientaciya lichnosti v obthestve. – M., 2004.
2. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – M., Nauka, 1984.
3. Tugarinov, V.P. Teoriya cennostey v marksizme. – Leningrad: Izdatelstvo LGU, 1968.
4. Myasithev, V.N. Struktura lichnosti i otnoshenie cheloveka k deystvitel'nosti // Psikhologiya lichnosti: Testih / pod red. Yu.B. Gippenreyjter, A.A. Puzi-hrya. – M.: Izd-vo MGU, 1982.
5. Alekseeva, V.G. Cennostnihe orientacii kak faktor zhiznedeyatel'nosti i razvitiya lichnosti // Psikhologicheskij zhurnal. – 1984 – Т. 5. – № 5.
6. Abuljkanova-Slavskaya, K.A. Filosofsko-psikhologicheskaya koncepciya S.L. Rubinshteyna / K.A. Abuljkanova-Slavskaya, A.V. Brushlinskiy: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya. – M., Nauka, 1989.
7. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj, soznanie, lichnostj. – M.: Politizdat, 1975.
8. Ananjev, B.G. Izbrannihe trudih: v 2-kh t. – M., 1980. – Т.1.
9. Tugarinov, V.P. O cennostyakh zhizni i kul'turih. – Leningrad: LGU, 1960.
10. Sokolov, Eh.V. Kul'tura i lichnostj. – Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 378.144/146

Plugina N.A. **STRUCTURE OF THE CONCEPT OF INFORMATION-DESIGN TRAINING OF STUDENTS.** The summary: In article necessity of construction of the concept of information-design training of students is proved, in the form of the time count the structure of the developed concept is offered, its basic components are described.

Keywords: information-design training, concept structure, informative thinking, dialogue of cultures.

N.A. Plugina, канд. пед. наук, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: natalia2209@ya.ru

СТРУКТУРА КОНЦЕПЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье обосновывается необходимость построения концепции информационно-проектного обучения студентов, в форме временного графа предложена структура разрабатываемой концепции, описаны основные ее компоненты.

Ключевые слова: информационно-проектное обучение, структура концепции, информативное мышление, диалог культур.

Опережающее развитие информационных технологий, научно-технической базы привело к значительному росту информации, которая по последним данным удваивается каждые два года и является общедоступной благодаря глобальной сети Интернет. Основными недостатками данной информации являются несистемность и возможность недостоверности. Для того, чтобы ориентироваться в объеме этой информации необходимо обладать навыками систематизации и поиска информации, а также проверки ее достоверности. Изучая различные разрозненные учебные дисциплины в период получения профессионального образования, данные навыки у студентов развиваются слабо и, как следствие, у них возникают проблемы с поиском и анализом необходимой для профессиональной деятельности информации.

Исторически сложилось, что основной формой получения новых знаний в профессиональной школе является лекция. До сих пор в образовательных стандартах и учебных планах выделяется графа обозначающая количество часов для проведения лекционных курсов. При такой форме обучения ведущая роль отводится лектору, который фактически является пересказчиком той или иной научной точки зрения, в редких случаях побуждающей аудиторию слушателей к поиску и решению проблем в рамках изучаемой темы. Данная методика не позволяет развить у студентов навыки самостоятельного поиска и анализа информации.

Существующие на сегодняшний день методические подходы, закрепленные в образовательных стандартах, обязывают преподавателя опираться при обучении на конкретный перечень источников литературы на бумажных носителях. В то время как существует множество электронных учебных методических пособий, обучающих программ, баз данных, включая возможность доступа в Интернет из учебных кабинетов. При подготовке вопросов к зачетам и экзаменам преподаватель также ориентируется на материал, изложенный в конкретном перечне литературы. Доля творческих, требующих постановки решения проектных задач вопросов в естественнонаучных и технических дисциплинах составляет не более 30-40%, а в гуманитарных – не более 10-15%. Для получе-

ния удовлетворительной оценки в большинстве случаев студенту достаточно воспроизвести материал, предложенный преподавателем в конкретном источнике литературы. Данный факт подтверждает и образовавшаяся на сегодняшний день тенденция разработки ЭУМК, включающего полный перечень основных понятий, тем курса с обязательным указанием страниц источников. Данная ситуация также не стимулирует у студентов потребности в самостоятельном поиске необходимой информации и уж тем более ее анализе.

В рамках одного учебного заведения преподаватель вправе выбирать и применять на практике любые методики и технологии обучения в рамках читаемой дисциплины. Такой подход способствует разрозненности методов и приемов обучения различных дисциплин учебного плана. В тоже время большая часть понятий в рамках одной специальности встречается практически во всех дисциплинах учебного плана. Для успешного усвоения понятий, выработки системных представлений, на наш взгляд, необходим структурно-интегративный подход к изучению этих дисциплин и такая модель образовательного процесса, которая позволит интегрировать дисциплины как естественнонаучного, так и гуманитарного профиля в единую систему на базе информационных технологий для успешного применения в дальнейшей профессиональной деятельности.

В последнее десятилетие Российская система образования, руководствуясь Болонским соглашением, перешла на оценку качества предоставленных образовательных услуг с помощью оценочных тестов различного уровня (ЕГЭ, ЦТ, интернет-тестирование и т.п.), для получения удовлетворительной оценки в которых достаточно пройти тесты первого и второго уровней, заключающиеся, как правило, в узнавании правильного ответа и решении простейших типовых задач. В то время как достаточно четко определились требования работодателей к самостоятельному решению нестандартных задач и глубокому пониманию процессов управления производственными системами, основанными на информационных технологиях.

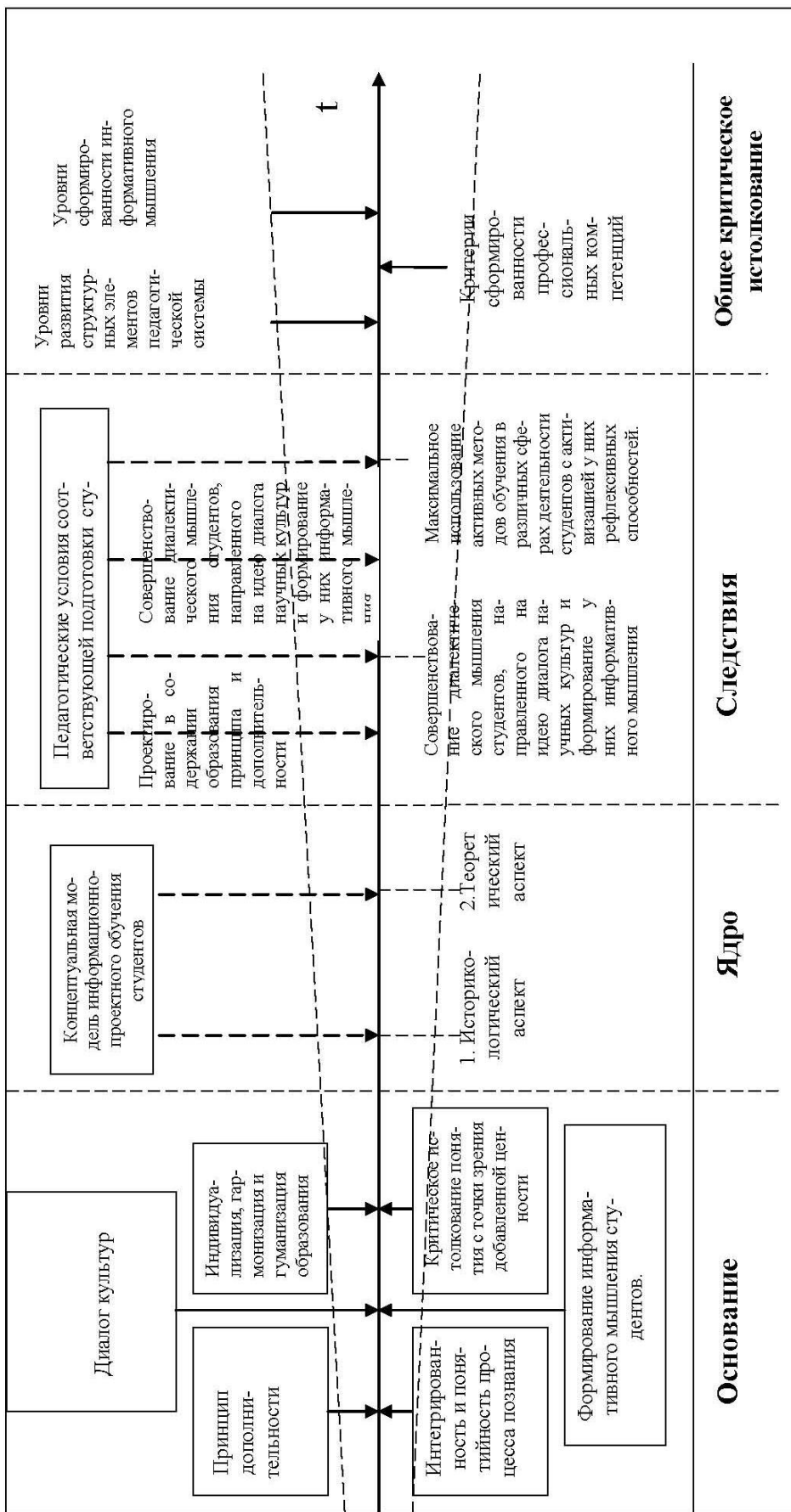


Рис. 1. Временной график построения концепции информационно-проектного обучения студентов

Современный уровень развития науки и техники обеспечил внедрение информационных технологий не только в сферу промышленного производства, но также и в социальную сферу. Современный специалист не только технического, но даже гуманитарного профиля для того, чтобы стать конкурентноспособным на рынке труда должен владеть информационными технологиями, пользоваться различными компьютерными, диагностическими, копировальными и т.п. приборами и оборудованием. В то время как в высшем профессиональном образовании слабо применяются или вовсе отсутствуют технологии, способствующие развитию у студентов информативного мышления, соответствующих проектировочных умений, и широким внедрением в производство современного оборудования, основанного на информационных технологиях, требующего от работника необходимости самостоятельного проектирования технологических процессов.

Мы полагаем, что целесообразным является проектирование образовательного процесса с применением современных информационных технологий, предполагающих изучение и обоснование целей, отбор и анализ необходимых интегративных понятий. Проектирование алгоритмов, обеспечивающих решение образовательных проблем, возникающих при изучении всех дисциплин учебного плана студентами учреждений профессионального образования, является одним из наиболее оптимальных выходов из сложившейся ситуации. Гармоничное профессиональное развитие личности студентов может быть реализовано через диалог научных культур, с помощью спроектированной с учетом требований работодателей модели специалиста, требующей интеграцию всех дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, общепрофессионального и специального циклов учебного плана. Своевременный мониторинг образовательного процесса, основанный на информационных технологиях, позволит обеспечить диалог между всеми указанными дисциплинами, а также оптимально сформировать у студентов интегративные понятия и проектировочные умения, и информативное мышление, необходимые профессиональные компетенции, что и предполагает комплексное достижение целей образования на базе компьютерных средств обучения. Следовательно, необходима разработка новой образовательной концепции, основанной на структурно-интегративном подходе. Перечислим ее основные положения:

1. Проектирование образовательного процесса должно осуществляться во взаимосвязанной системе «структурно-технологическая система – личность», которая позволяет при проектировании процессов, как технологических, так и социально-экономических, развивать профессионально значимые качества личности, т.е. процесс обучения и воспитания должен осуществляться как единое целое, т.е. как система.

2. Цель образовательного процесса – развитие профессиональных компетенций студентов при проектировании технологических и социальных процессов. В соответствии с поставленной целью определяются задачи как образовательного процесса в целом, так и всех его структурных составляющих.

3. Мониторинг развития и оценка профессиональных компетенций специалиста осуществляется по строго определенным диагностируемым параметрам.

4. По результатам мониторинга студент должен получить рекомендации по наиболее приемлемому для него виду профессиональной деятельности в рамках получаемой специальности.

5. Использование элементов технологии формирования у студентов системы интегративных научных понятий.

Мы также как и Е.Н. Рашикулина иллюстрируем построение концепции с помощью временного графа [1, с. 152].

Теоретическое понятие концепции в следующих базовых положениях.

Эффективность образовательной концепции обеспечивается внедрением и реализацией системы оперативного информационного контроля качества образовательного процесса. Для разработки и внедрения в образовательный процесс системы оперативного информационного контроля, направленного на достижение прогнозируемого результата, необходимо с учетом основных положений стандартов серии ИСО 9000, адаптировать систему контроля на образовательное учреждение профессионального образования в целом и на технологию, в частности. Для эффективной работы организация должна определить и осуществлять мониторинг всех структурных элементов педагогической системы, учитывать их взаимосвязи. Такой подход подчеркивает важность: а) понимания и выполнения требований, предъявляемых к каждому элементу педагогической системы; б) необходимости рассмотрения элементов педагогической системы с точки зрения добавленной ценности; в) результативность выполнения функций каждого из элементов педагогической системы; г) постоянного улучшения элементов педагогической системы, основанного на объективном измерении. Для внедрения стандарта ИСО 9000 в образовательный процесс, необходимо «...разработать, задокументировать, внедрить и поддерживать в рабочем состоянии систему менеджмента качества, постоянно улучшать ее результативность в соответствии с требованиями настоящего стандарта».

Организация должна: а) определять процессы, необходимые для системы менеджмента качества, и их применение во всей организации; б) определять последовательность и взаимодействие этих процессов; в) определять критерии и методы, необходимые для обеспечения результативности как при осуществлении, так и при управлении этими процессами; г) обеспечивать наличие ресурсов и информации, необходимых для поддержки этих процессов и их мониторинга; д) осуществлять мониторинг, измерение и анализ этих процессов; е) принимать меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов» [2, с. 5].

Организация системы оперативного технологического контроля в рамках учебной дисциплины представлена в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие между этапами процесса преподавания дисциплины и стадиями выпуска продукции

№ п/п	Стадии выпуска продукции	Основные этапы процесса преподавания дисциплины	Цель процесса	Основные структурные элементы подготовки и проведения урока	Диагностируемые результаты процесса
1	Маркетинг. Поиски и изучение рынка	Изучение области применения дисциплины в будущей профессиональной деятельности	Выбор профессиональных компетенций, развиваемых в рамках конкретной дисциплины	Изучение образовательного стандарта и модели специалиста	Перечень знаний, умений и навыков по дисциплине в соответствии со стандартом по специальности
					Начальный уровень развития профессиональных компетенций по «Дневнику специалиста»
					Соответствие требований работодателя к личности выпускника задачам дисциплины
2	Проектирование и разработка тех-	Отбор основных интегративных понятий, форми-	Обеспечение требований стандарта к	Разработка электронного учебно-методического	Перспективно-тематический план учебной дисциплины

	нических требований к продукции	руемых в рамках дисциплины	подготовке выпускника	комплекса	Средства диагностики сформированности интегративных понятий
3	Материально-техническое снабжение	Разработка электронного учебно-методического комплекса по дисциплине	Ресурсное обеспечение реализации поставленных целей		Перечень задач курсового и дипломного проектирования, реализуемых в рамках дисциплины Перечень оборудования для образовательного процесса Перечень стандартов и других нормативных документов по специальностям подготовки Перечень литературы для образовательного процесса Перечень информационно-дидактических средств обучения Электронная информационная база учебной дисциплины Лабораторный практикум по дисциплине Критерии оценки по дисциплине
4	Подготовка и разработка производственных процессов	Разработка рабочей программы учебной дисциплины и проектных заданий в рамках курсового и дипломного проектирования	Реализация информационно-проектной методики		Рабочая программа по дисциплине Перспективно-тематические планы по дисциплинам учебного плана Аттестационные педагогические измерительные материалы Перечень заданий в рамках курсового и дипломного проектирования
5	Производство продукции	Проектная деятельность при проведении учебных занятий по дисциплине	Реализация общей схемы организации учебного процесса	Проведение учебного занятия	Планы уроков Реализация задач курсового и дипломного проектирования на уроке
6	Контроль и испытания	Мониторинг развития профессиональных компетенций	Обеспечение профессиональной компетентности выпускника	Мониторинг учебного занятия	Зачетные ведомости Экзаменационные ведомости Ведомости контрольных работ Ведомости защиты курсовых проектов Результаты диагностики личности студентов Анализ уроков Электронные журналы учета теоретического обучения Журналы вводного и текущего инструктажей по охране труда Результаты итоговой аттестации выпускников
7	Упаковка и хранение	Наглядное представление результатов проектирования	Развитие информативного мышления	Разработка презентации по теме учебного занятия	Уровень развития информативного мышления Матричный анализ понятий
8	Реализация и распределение	Презентация результатов проектирования	Анализ результатов проектной деятельности	Презентация результатов проектирования	Презентации, разработанные студентами по теме урока Доклад по презентации
9	Монтаж и эксплуатация	Критическое истолкование результатов проектирования	Анализ применения полученных ЗУНов в профессиональной деятельности	Анализ учебного занятия	Взаимосвязь с курсовым и дипломным проектированием Межпредметные связи Применение в профессиональной деятельности
10	Техническая помощь в обслуживании	Рефлексия урока (отсроченный критический анализ)	Актуализация знаний	Рефлексия учебной деятельности	Дневник специалиста Оценочный лист урока Рейтинг-лист курсового и дипломного проектов Рейтинг студентов

11	Утилизация после использования	Постановка проблемы и формулировка задач на следующий урок	Систематизация знаний	Подведение итогов урока, домашнее задание	Домашнее задание
----	--------------------------------	--	-----------------------	---	------------------

Опираясь на приведенные выше этапы преподавания дисциплины (таблица 1) мы разработали структуру концепции информационно-проектного обучения, которая состоит из нескольких элементов:

- схема проектирования и реализации учебного процесса;
- временной график реализации технологии информационно-проектного обучения;
- структурно-функциональная модель реализации педагогических условий.

Одной из основных целей профессионального образования является формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для успешной трудовой деятельности по избранной специальности. Для студентов в условиях быстро развивающейся науки и техники является умение решать нестандартные задачи с помощью современных информационных технологий, самостоятельно проектировать различные процессы. Следовательно, приобретение новых знаний, умений и навыков должно происходить в первую очередь в процессе соответствующего практико-ориентированного курсового и дипломного проектирования. Работа над дипломным проектом должна осуществляться на протяжении всего процесса обучения в профессиональном учебном заведении и затрагивать теоретические и практические знания всех дисциплин учебного плана.

Преподаватель специальных дисциплин выступает в роли руководителя проекта, в котором участвуют студенты и все преподаватели учебных дисциплин (научные консультанты по отдельным направлениям и задачам курсовых и дипломных проектов). Таким образом, осуществляется мотивация деятельности студентов и педагогов на конечный результат – курсовые проекты и связанный с ними дипломный проект. В образовательном процессе необходимо выделить в каждой учебной дисциплине задачи, позволяющие актуализировать получаемые знания, а также постоянно обновлять их с помощью современных информационных технологий, получать необходимый результат. Процесс поиска новых знаний осуществляется студентами практически самостоятельно, преподаватель является организатором проектной деятельности, корректирует направление поиска, предполагаемый результат, состав рабочих учебных групп, оценивает результаты деятельности, при необходимости корректирует как учебный процесс в целом, так и тему дипломного проекта каждого студента. В соответствии с этими положениями, нами разработана модель технологии информационно-проектного обучения студентов.

Частно-методологическая часть технологии информационно-проектного обучения базируется на определенном алгоритме проведения урока. Представим его в табличном виде.

Алгоритм проведения урока

Этап познания	Деятельность студента	Деятельность преподавателя
Основание	Самостоятельно выбирает то качество личности, которое может быть развито на данном занятии в соответствии с поставленной целью	Формулирует цель учебного занятия, корректирует выбор студента
	Определяет способ деятельности на занятии: 1) индивидуальная работа студента; 2) самостоятельная работа в проектных группах; 3) работа в малых группах с помощью объяснений преподавателя.	Контролирует и по мере необходимости корректирует процесс
Ядро	Студент определяет понятия, необходимые для реализации поставленной цели, рассматривая их как целостную систему.	Преподаватель организует оперативный контроль выбранных студентами понятий, и в случае отрицательного результата, осуществляет корректировку выбранного студентом способа деятельности.
	Студенты проводится матричный анализ понятий. Определяет место данного явления в научной картине мира.	Преподаватель осуществляет контроль и корректировку проведенного студентами анализа.
	Осуществляет самоконтроль и на основании анализа ошибок корректирует либо способ деятельности, либо матрица анализа понятий.	Осуществляется оперативный контроль и на основании анализа ошибок корректирует либо способ деятельности, либо матрица анализа понятий.
Следствия	Осуществляет проектирование, согласно цели учебного занятия и выбранным профессиональным компетенциям, формирование которых должно осуществиться на данном учебном занятии	С использованием вариативных методик осуществляется проектирование процесса достижения поставленных целей, моделируется полученный процесс.
Общее критическое истолкование	Проводится оценочный анализ или отсроченная рефлексия как по знаниям, умениям и навыкам, так и по модели специалиста	Контролирует и обобщает полученные результаты, выводит итоговые рейтинговые оценки за урок по каждому студенту и формулирует проблему следующего урока для самостоятельной работы дома.

Структурно-проективная схема технологии информационно-проектной обучения представлена на рис. 2.

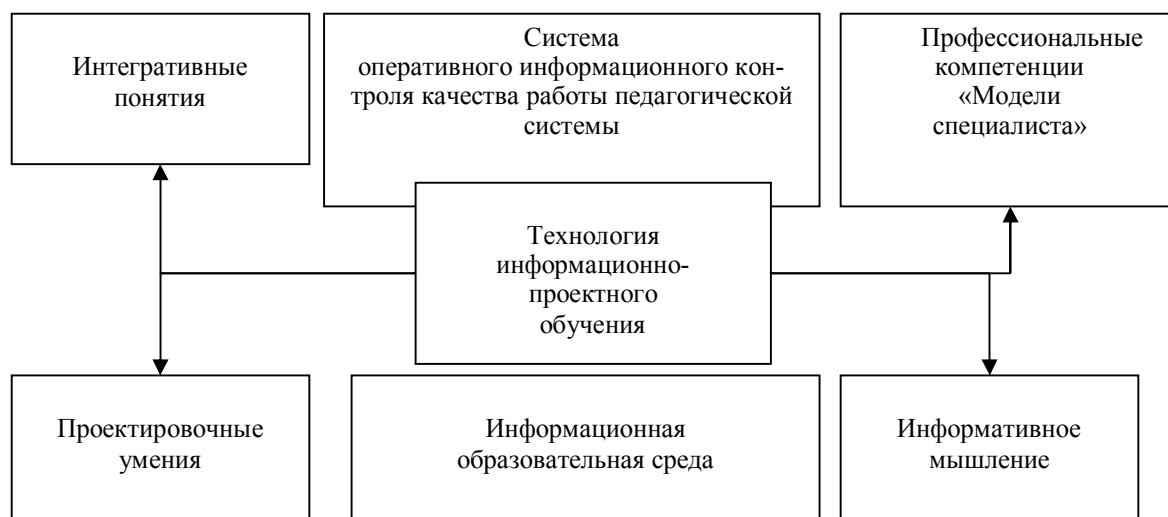


Рис. 2. Структурно-проектная схема информационно-проектной методики обучения

Ключевые аспекты технологии информационно-проектного обучения в свернутом виде представлены ниже (табл. 3).

Комплекс подходов, принципов и средств развития проектировочных умений и профессиональных компетенций

Педагогические условия	Подходы	Принципы	Средства реализации	Курсовое и дипломное проектирование
Проектирование в содержание подготовки студентов принципа дополненности;	Системный, интегративный в частности, идейно-понятийный	Целостности и дополненности	Упражнения и задания рефлексивного плана с использованием информационных технологий и «ключа понятий»	
Реализация специальной подготовки студентов через соответствующий учебно-методический комплекс;	Структурно-интегративный, личностно-ориентированный	Диалог научных культур. Индивидуализации и гуманизации	Модель специалиста и «петли качества» в образовательном процессе. Временной граф проектирования образовательного процесса курсового и дипломного проектирования через определение целей и задач отдельных учебных дисциплин	
Совершенствование диалектического мышления студентов, направленного на идею диалога научных культур и формирование у них информативного мышления;	Информационно-проектно-деятельностный	Диалог научных культур Природосообразности и культуросообразности, дополненности, системности	Модель научной картины мира. Алгоритм, схема, модель изучаемого процесса Схемы образовательного процесса и планирования урока	
Максимальное использование активных методов обучения в различных сферах деятельности студентов с активизацией у них рефлексивных способностей.	Системно-процессный, информационно-проектный,	Систематизации и гармонизации, дополненности, понятийности	Программное обеспечение образовательного процесса	

Разработанная нами концепция обучения студентов может быть реализована только в информационной образовательной среде, включающей помимо компьютерных средств обучения еще и дидактическое, программное обеспечение образовательного процесса, а также проектирование его с помощью современных информационных технологий.

Концепция имеет содержательную и процессуальную сторону. Рассмотрим содержательную сторону концепции информационно-проектного обучения студентов. Для проектирования содержания образования необходима постановка целей обучения – абстрактных и конкретных.

Для обеспечения единства целей в различных дисциплинах учебного плана целесообразно рассмотреть взаимосвязь понятий и отображения дисциплин через научную картину мира, что на практике реализуется через диалог научных культур. На этапе проектирования учебного процесса при реализации диалога культур ставится цель обеспечения интеграции между дисциплинами различных циклов. Данная цель может быть реализована:

1. Определение общих для специальности понятий.

2. Способы отражения этих понятий через научную картину мира.

3. Необходимость и уровень применения данных понятий в курсовом и дипломном проектировании.

В соответствии с целью и задачами должны ставиться конкретные цели при поурочном планировании любой дисциплины учебного плана. Причем задач каждого урока должны быть согласованы с тремя определенными выше задачами диалога культур.

Отбор перечня интегративных понятий осуществляется на основании выборки из стандартов дисциплин учебного плана и анализа области их применения в различных дисциплинах. На основе анализа можно выделить общие интегративные понятия, которые используются во всех дисциплинах и как следствие выходят на курсовое и дипломное проектирование: личность, культура, направленность личности и др.

На наш взгляд, эффективность концепции информационно-проектного обучения обеспечивается реализацией внутрипредметных и межпредметных связей, направленных на интеграцию и понимание логики естественнонаучных, общепред-

фессиональных и специальных знаний, а также на формирование интегративных понятий. Мы полагаем, что в конкретные цели обучения *каждой учебной дисциплины* необходимо включить подготовку студента к самостоятельному курсовому и дипломному проектированию. Следовательно, необходима разработка перечня задач для курсового и дипломного проектирования по всем дисциплинам учебного плана для конкретной специальности.

Отметим, что содержание учебного материала в значительной степени определяется содержанием образовательных стандартов профессионального образования. «Стандартизация в сфере образования определяется как деятельность, направленная на достижение оптимальной степени упорядочения в сфере образования посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих или потенциальных задач» [3, с. 14].

Требования образовательного стандарта определяют следующие основные моменты в подготовке специалиста:

- 1) содержание образования (перечень учебных дисциплин, объем и структура содержания образования);
 - 2) уровень подготовки выпускников (квалификационные характеристики, объекты и область его профессиональной деятельности);
 - 3) учебно-программное и учебно-методическое, финансовое и материально-техническое обеспечение образования;
 - 4) процедуры, технологии, средства контроля соблюдения и оценки достижения действующих образовательных стандартов;
 - 5) процедуры, технологии, средства аттестации и диагностики обучающихся, педагогов, образовательных учреждений;
 - 6) формы и содержание отчетов о состоянии системы образования на всех уровнях;
 - 7) информационные базы данных о качестве образования.
- Анализ образовательных стандартов профессионального образования третьего поколения показал, что на долю нацио-

нально-регионального компонента приходится от 30 до 70% учебного времени. Это обстоятельство позволяет учебному заведению самостоятельно организовывать учебный процесс: разрабатывать квалификационные характеристики, вводить дисциплины по выбору, необходимые для курсового и дипломного проектирования. Следовательно, можно рассмотреть содержание учебного материала через призму курсового и дипломного проектирования, определить основные интегративные понятия, характерные для конкретной специальности, рассмотреть их при изучении различных учебных дисциплин. Преподаватель может при обучении студентов использовать любые методологические подходы, но для обеспечения интеграции между дисциплинами и адаптации студента к общему принципу формирования понятий ему необходимо ориентироваться на анализ методологических подходов на понятийной основе.

Перейдем к описанию процессуальной части концепции информационно-проектного обучения.

Проектирование образовательного процесса на базе современных информационных технологий невозможно реализовать без мониторинга педагогической системы. Процессы педагогической системы и соответствующие им структурные элементы основаны на «петле качества» представлены в приложении. Как видим, в образовательном процессе существует необходимость постоянной диагностики изменяющихся требований к выпускнику в результате развития системы.

Таким образом, в концепции информационно-проектного обучения системообразующим является диалог культур, основанный на постановке единых целей и задач в рамках всех изучаемых дисциплин, интегративном подходе как к формированию понятий, так и методу обучения, что позволяет на заключительном этапе обучения при курсовом и дипломном проектировании развить у студентов профессиональные компетенции на достаточно высоком уровне

Библиографический список

1. Ращипулина, Е.Н. Подготовка студентов к реализации принципа преемственности в реализации познавательных способностей детей: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
2. Пахомов, Б.Я. Становление современной физической картины мира. – М.: Мысль, 1985.
3. Управление качеством профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации государственных и муниципальных служащих: Основные положения и подходы. – М.: РАГС, 2002.

Bibliography

1. Rathikulina, E.N. Podgotovka studentov k realizacii principa preemstvennosti v realizacii poznavatel'nykh sposobnostej detej: dis. ... d-ra ped. nauk. – Magnitogorsk, 2006.
2. Pakhomov, B.Ya. Stanovlenie sovremennoj fizicheskoy kartinih mira. – M.: Mysl', 1985.
3. Upravlenie kachestvom professional'noj podgotovki, perepodgotovki, povisheniya kvalifikacii gosudarstvennykh i municipal'nykh sluzhathikh: Osnovniye polozheniya i podkhodih. – M.: RAGS, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 378:80

Severina V.F., Lazarenko I.R. DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING. In the article the essence of the productive educational interaction of a teacher and students of a higher educational institution is disclosed, the description of the stages of the pedagogical experiment is given and the results of the experimental activities concerning its development in the process of foreign language teaching are analysed.

Key words: productive educational interaction, pedagogical experiment, product of academic activities, methods of foreign language teaching, level of the development of productive educational interaction.

В.Ф. Северина, аспирант АГАУ, г. Барнаул, E-mail: svikki28@mail.ru;

И.Р. Лазаренко, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: irina.lazarenko@bk.ru

РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрыта сущность продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов вуза, дано описание этапов проведения педагогического эксперимента и проанализированы результаты экспериментальной деятельности по его развитию в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: продуктивное учебное взаимодействие, педагогический эксперимент, продукт учебной деятельности, методы обучения иностранному языку, уровень развития продуктивного учебного взаимодействия.

Система высшего образования России, отказываясь от установки на репродуктивное воспроизведение знаний, постепенно переориентируется на развитие личности студента, на создание для него возможностей занимать активную субъектную позицию в учебном процессе, познавать мир, вступая с ним в диалог, формируя свою индивидуальность. Для этого обучение должно быть организовано на основе продуктивного взаимодействия участников педагогического процесса, целью которого является не только усвоение суммы знаний и прохождение образовательных программ, но и приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личностный рост и индивидуальное развитие, межличностное общение и взаимодействие, а также самоопределение его участников.

Сегодня во всем мире растет интерес к продуктивному обучению. Разработкой данной проблемы занимались как российские, так и зарубежные ученые. Среди них И. Бём, М.И. Башмаков, Н.Б. Крылова, Г.К. Селевко, А.Н. Тубельский, Й. Шнайдер и др.

Продуктивное учебное взаимодействие, являясь одним из аспектов концепции продуктивного обучения, характеризуется тем, что ситуация сотрудничества преподавателя со студентами обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений по мере того, как студент усваивает новое предметное содержание. При этом студент – полноправный участник организованного процесса обучения, построенного с учетом его личностных потребностей и мотивов поведения. В процессе реализации продуктивного учебного взаимодействия происходит не только обмен информацией, знаниями, умениями, но и личным эмоциональным и коммуникативным опытом, сложившимися взглядами и оценками. Продуктивное учебное взаимодействие – процесс двусторонний. В процессе такого взаимодействия происходит взаимное обогащение и личностное развитие как студента, так и преподавателя.

В последние годы проблема продуктивного обучения, продуктивного взаимодействия приобрела еще большую актуальность. Так, М.В. Александрова изучала проблему продуктивного взаимодействия педагогов школы как фактор развития школы [1]. А.В. Афонина выделила акмеологические факторы продуктивного взаимодействия педагога и учащихся и теоретически обосновала тот факт, что уровень продуктивности определяется активизацией «само – процессов» (самоусовершенствования, самореализации и др.) как учителя, так и ученика на основе достижения взаимопонимания, взаимопонимания, установления адекватных отношений в процессе решения совместных задач и достижения общей цели [2]. Ю.В. Барышникова исследовала проблему подготовки будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения [3]. Н.В. Якса обосновала и разработала систему организации продуктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса в школе [4].

Отмечая плодотворность указанных исследований, следует признать, что проблема развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов вуза при обучении иностранному языку не была предметом специального изучения, что подтвердило необходимость проведения такого исследования, конструирования модели продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения и ее реализации в практике высшего образования.

Сопоставление взглядов различных авторов на определение сущности продуктивного учебного взаимодействия позволило нам определить его как *осознанную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента, основанную на субъект-субъектных отношениях, в процессе осуществления которой происходит качественное изменение субъектов процесса обучения в личностном, деятельностном и компетентностном аспектах*. Развитие каждого из выделенных в определении аспектов учтено нами при разработке модели развития продуктивного учебного взаимодействия

участников процесса обучения иностранному языку и представлено в ней.

В нашем исследовании мы рассматриваем качественные изменения и личностный рост только одного субъекта продуктивного учебного взаимодействия – студента, а через них, опосредованно, изменения, происходящие во втором субъекте – преподавателе. Преподаватель и студент как субъекты процесса обучения являются друг для друга своеобразным зеркалом «взаимной рефлексии», отражающей их собственные достижения.

Продуктивное владение иностранным языком предполагает умение как самостоятельно, так и во взаимодействии с другими субъектами учебного процесса работать над изучением языка, поддерживать и постоянно пополнять свои знания, совершенствовать умения, развивать коммуникативную и информационную культуру, что обеспечивает вовлеченность студента в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала, актуализацию учебно-познавательной деятельности и овладение способами этой деятельности как основой его личностного роста.

В процессе развития продуктивного учебного взаимодействия студентом как субъектом обучения производится определенный продукт учебной деятельности, при создании которого происходит как образовательное приращение, так и личностное развитие и саморазвитие студента, так как продукт учебной деятельности имеет для него личностный смысл и личностную значимость. Специфика продукта овладения иностранным языком заключается в том, что он служит инструментом освоения реальности. От студента в первую очередь требуется, чтобы он владел этим инструментом для его использования в различных целях социокультурной и будущей профессиональной деятельности. Вследствие коммуникативного и культуросообразного характера «приобретенным» продуктом учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка являются знания и языковые средства; способы оперирования языковыми средствами (языковые навыки); способы коммуникативной деятельности (коммуникативные умения); опыт использования коммуникативной деятельности в различных функциях; приобретенный студентом опыт самостоятельной учебной деятельности, определяющий уровень его личностного роста (опыт рефлексивной деятельности, рефлексивной самооценки и самопознания); познавательный, чувственный, ценностно-ориентационный (интересы, потребности) опыт, опыт взаимодействия; рост и устойчивость мотивации к изучению иностранного языка [5]. Все это можно рассматривать как идеальный продукт учебной деятельности, то есть личностное приращение студента в процессе овладения иностранным языком.

В качестве «овеществленного» выделяется информационно-текстовый продукт исследовательского, творческого, практико-ориентированного, учебно-справочного характера (сочинение, решение интеллектуальных творческих задач, собственный справочный материал, обзор различных источников, в том числе Интернет-ресурсов, рассказ о какой-либо ситуации (реальной или воображаемой) и др.) и способы учебно-познавательной деятельности как необходимая база для развития студента как языковой личности.

Разумеется, не следует абсолютизировать продукт учебной деятельности и считать, что это исключительно «собственный» продукт, полученный студентом. Педагогическая поддержка преподавателя и создание им условий для личностного развития студента очень важны, хотя и приобретают иной характер. Преподаватель направляет учебно-познавательную деятельность студента на создание собственного образовательного продукта, моделируя контекст изучения и использования языка. В данном случае преподаватель выполняет функцию не только организатора, но и сам вклю-

чается в «проживание» этой ситуации, в определенной степени разделяет эту деятельность совместно со студентом, то есть выполняет функцию партнера по осуществлению совместной деятельности, связанной с изучением и использованием иностранного языка.

Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного аграрного университета в течение 2007 – 2010 годов в форме естественного педагогического эксперимента в три этапа: диагностический, формирующий и результативно-обобщающий.

На диагностическом этапе исследования был осуществлен анализ теоретических источников по проблеме исследования, который позволил зафиксировать наличие противоречия между очевидной необходимостью развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе вуза и недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике высших учебных заведений, что в конечном итоге приводит к преобладанию в реальном учебном процессе вуза традиционного подхода к осуществлению непродуктивного субъект-объектного взаимодействия со студентами, при котором студент выступает пассивным объектом педагогического процесса.

Для подтверждения наличия данного противоречия в практике высшего учебного заведения был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого были выявлены недостаточная эффективность педагогического взаимодействия, а также определенные недостатки в его организации, связанные с тем, что студент не всегда воспринимается как равноправный субъект учебного процесса, отсутствует опора на его субъектный опыт и индивидуальные характеристики. Были также выявлены и систематизированы причины негативного отношения студентов к изучению иностранного языка, приводящего к отсутствию контакта с преподавателем, неуспеваемости студентов, пробелам в знаниях; было установлено, что в учебном процессе преобладает субъект-объектный тип педагогического взаимодействия. Анкетирование выявило низкий уровень сформированности коммуникативных умений студентов, а также недостаточную мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка.

Анализ результатов контрольного среза знаний по иностранному языку показал, что уровень владения иностранным языком первокурсниками в экспериментальных (42 студента) и контрольных (45 студентов) группах примерно одинаковый, но довольно низкий. Среди основных причин низкого качества знаний первокурсников по иностранному языку респонденты назвали, в первую очередь, загруженность другими предметами, недостаточную школьную подготовку, низкий уровень языковых способностей, отсутствие интереса к предмету и ряд других причин. Следует отметить, что не все студенты адекватно оценили свои знания по иностранному языку. Так, 53,6 % респондентов считали, что они хорошо знают иностранный язык, 12,1 % полагали, что имеют высокий уровень знаний, и только 34,3 % отмечали у себя недостаточный низкий уровень знаний по иностранному языку.

Таким образом, полученные данные определили необходимость проведения формирующего эксперимента с целью переориентации непродуктивного педагогического взаимодействия субъектов процесса обучения в продуктивное, субъект-субъектное, диалогическое взаимодействие при помощи форм, методов и средств, способствующих организации такого взаимодействия и вносящих элементы творчества и сотрудничества в учебный процесс.

Далее осуществлялось экспериментальное обучение студентов посредством реализации в экспериментальных группах модели и программы организационно-педагогической деятельности преподавателя по развитию продуктивного учебного взаимодействия.

Специфика обучения иностранному языку в неязыковом вузе предусматривает сочетание социокультурного и профессионально-ориентированного компонентов содержания обучения иностранному языку.

Социокультурный компонент предполагает изучение страноведческого материала, включающего в себя информацию о различных аспектах жизни Великобритании на основе сопоставления с Россией, что способствует приобретению новых знаний в сфере иноязычной культуры, а также актуализации уже имеющихся знаний о родной стране. Для этого нами использовались насыщенные страноведческой информацией учебные тексты, страноведческие упражнения поискового характера, сравнительно-сопоставительные упражнения, различные приемы презентации страноведческих материалов (схемы, таблицы, статистические данные, анкеты, викторины и т.п.).

Принцип профессиональной ориентации проявлялся не только в подборе текстов по специальности, но и в отборе профессионально значимых ситуаций сферы общения, связанных с решением профессиональных задач, таких как профилактика, диагностика болезней животных и их лечение; социокультурное и гигиеническое образование владельцев животных; ветеринарно-санитарный контроль продуктов и сырья животного и растительного происхождения; охрана населения от болезней, общих для человека и животных и ряда других.

Отличительной особенностью современного этапа развития образования является требование к интеграции различных составляющих целей образования для достижения пяти базовых компетенций, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества, а именно: социально-политической компетенции или готовности к решению проблем, информационной, коммуникативной и социокультурной компетенций, а также готовности к образованию через всю жизнь [6]. Как отмечают методисты, в основе любой компетенции лежат знания, умения их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности.

Коммуникативная компетенция в языковом образовании рассматривается как ведущая и стержневая компетенция, лежащая в основе всех других компетенций. Поэтому закономерно, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования, что выполнялось нами через формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции: речевой, языковой, социокультурной и компенсаторной.

Для решения поставленных цели и задач были отобраны и применялись коммуникативный, проблемный, игровой и проектный методы обучения. Невозможно четко разграничить, какое влияние оказало использование каждого метода в отдельности на развитие продуктивного учебного взаимодействия, а, следовательно, и на качественное изменение студентов в личностном, деятельностном и компетентностном аспектах, так как это воздействие было комплексным. Поэтому мы решили выделить то общее, что характеризует все применяемые нами методы, а именно:

- 1) в личностном аспекте: эмоциональный обмен информацией, способствующий развитию эмпатии и рефлексии; возникновение положительного эмоционального отношения к учению; развитие коммуникативных умений, в том числе иноязычных; активизация личностных качеств студента; создание условий для совместной речемыслительной деятельности при решении реальных и воображаемых проблем при помощи иностранного языка; формирование стратегий взаимодействия в учебной деятельности; осознание ценности совместного

труда; получение удовлетворения от сознания того, что общается на иностранном языке;

2) в деятельностном аспекте: актуализация личностно-значимых мотивов учебной деятельности студентов; стимулирование и активизация речемыслительной деятельности; стимулирование и развитие внутренней мотивации к изучению иностранного языка; становление студента субъектом своего обучения; поиск и самостоятельное добывание языковых знаний, коммуникативных умений, способов изучения языка, а также возможных путей и средств актуализации накопленных знаний и умений;

3) в компетентностном аспекте: готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности; формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности; более глубокое и прочное усвоение учебного материала и способов деятельности; овладение большим объемом разнообразных предметных знаний; создание прочной языковой базы у студентов.

Оптимальное рациональное использование различных форм (фронтальной, парной, групповой и самостоятельной) и средств (учебных программ, учебника, учебно-методических пособий, разнообразных дидактических материалов, проблемных и контрольно-тестовых заданий, средств наглядности, словарей, журналов, специальной литературы, видео- и аудиоматериалов, Интернета) обучения на занятиях по иностранному языку также являлось существенным фактором развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов.

В ходе проведения формирующего эксперимента осуществлялись предварительный, текущий и итоговый виды контроля. Кроме того, применялись элементы самоконтроля и

самооценки студентами своих учебных достижений при выполнении ряда заданий. Для рефлексивной самооценки студентом своих учебных достижений при изучении иностранного языка мы предложили студентам в начале и конце проводимого эксперимента заполнить контрольный лист самооценки, самостоятельно оценив свои достижения и уровень владения иностранным языком. Наряду с самооценкой осуществлялось параллельное оценивание выделенных параметров преподавателем с последующим совместным обсуждением адекватности самооценки студента, что позволяло выделить наиболее характерные затруднения, с которыми встречались студенты в процессе изучения иностранного языка, и скорректировать процесс обучения.

По окончании формирующего эксперимента нами были отмечены положительные изменения диагностических показателей у студентов экспериментальных групп, а именно: качественные изменения студентов в личностном, деятельностном и компетентностном аспектах, устойчивая сформировавшаяся положительная мотивация к изучению иностранного языка, установление продуктивных субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов, а также достижение более высокого уровня владения иностранным языком, что свидетельствует о результативности функционирования модели развития продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения.

На результативно-обобщающем этапе исследования для подтверждения эффективности проведенной работы осуществлялось сравнение результатов развития уровней продуктивного учебного взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента (таблица 1).

Таблица 1

Распределение студентов по уровням развития продуктивного учебного взаимодействия в экспериментальных и контрольных группах

Уровень развития продуктивного учебного взаимодействия	Экспериментальные группы				Контрольные группы			
	до exper.		после exper.		до exper.		после exper.	
	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
Низкий уровень	17	40,48	8	19,05	20	44,44	16	35,56
Средний уровень	13	30,95	9	21,43	17	37,78	18	40,0
Высокий уровень	12	28,57	25	59,52	8	17,78	11	24,44

Приведенные в таблице данные показывают, что до проведения эксперимента количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях развития продуктивного взаимодействия в экспериментальных и контрольных группах отличается несущественно. После эксперимента на среднем и низком уровнях в экспериментальных группах сократилось число обучающихся на 9,52% и 21,43% соответственно за счет значительного увеличения их количества на высоком уровне развития продуктивного взаимодействия – на 30,95%. В контрольных группах произошло незначительное увеличение числа студентов на высоком и среднем уровнях на 6,66% и 2,22% соответственно за счет уменьшения их количества на низком на 8,88%.

Подтверждение статистической достоверности полученных в ходе экспериментальной работы результатов осуществлялось с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. Экспериментальное значение критерия хи-квадрат сравнивалось с критическим табличным значением при условии $P = 0,05$ и $v = 3-1 = 2$, $\chi^2_{критич} = 5,99$. Так как до эксперимента $\chi^2_{критич} = 5,99 > \chi^2_{exper} = 1,48$, мы можем утверждать, что между результатами контрольных и экспериментальных групп до эксперимента не было статистически значимой разницы, и они относились к одной генеральной совокупности. После проведения форми-

рующего эксперимента $\chi^2_{exper} = 11,02 > \chi^2_{критич} = 5,99$, что позволяет констатировать, что между результатами в контрольных и экспериментальных группах имеется статистически значимая разница, а, следовательно, выявленное различие в контрольных и экспериментальных группах не может быть объяснено случайными причинами, так как является следствием целенаправленной деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия, необходимые для развития продуктивного учебного взаимодействия субъектов процесса обучения иностранному языку в вузе, а именно: продуктивный стиль взаимодействия преподавателя и студентов, развитие внутренней мотивации к изучению иностранному языку, формирование продуктивной Я-концепции студента, учет преподавателем личностных особенностей студента, а также развитие рефлексивности студента в учебном процессе, способствуют развитию продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студента, что, в свою очередь, стимулирует развитие студента как субъекта процесса обучения в личностном, деятельностном и компетентностном аспектах. Формируется цельный, гармоничный человек, не оторванный от реального мира и связанный с ним посредством личного опыта, включенного в процесс обу-

чения, имеющего диалоговый характер как необходимое условие развития каждого, что происходит благодаря взаимообогачению

в процессе совместной деятельности, взаимного творчества и взаимного познания окружающего мира.

Библиографический список

1. Александрова, М.В. Продуктивное взаимодействие педагогов как фактор развития школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2001.
2. Афонина, А.В. Акмеологические факторы продуктивного взаимодействия в системе «учитель – ученик»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Шуя, 2005.
3. Барышникова, Ю.В. Подготовка будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005.
4. Якса, Н.В. Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2004.
5. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2010.
6. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium in Berne Switzerland, 27–30 March, 1996. – Strasburg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) // a Secondary Education for Europe, 1997.

Bibliography

1. Aleksandrova, M.V. Produktivnoe vzaimodejstvie pedagogov kak faktor razvitiya shkolih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2001.
2. Afonina, A.V. Akmeologicheskie faktorih produktivnogo vzaimodejstviya v sisteme «uchitel' – uchenik»: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Shuya, 2005.
3. Barihshnikova, Yu.V. Podgotovka buduthego uchitelya inostrannogo yazhika k produktivnomu vzaimodejstviyu s uchathimisya v processe obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2005.
4. Yaksa, N.V. Produktivnoe vzaimodejstvie uchitelya i uchathikhysya v uchebnoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2004.
5. Koryakovtseva, N.F. Teoriya obucheniya inostrannim yazhikam: produktivnihe obrazovatel'nihe tehnologii: uchebnoe posobie dlya stud. lingv. fak. vihssh. ucheb. zavedeniy. – M.: Izd. centr «Akademiya», 2010.
6. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium in Berne Switzerland, 27–30 March, 1996. – Strasburg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) // a Secondary Education for Europe, 1997.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК378.147

Semenov V.N., Narzulaev S.B. COMPLEX OF IMPROVING EXERCISES FOR CHILDREN OF SCHOOL AGE LIVING IN ECOLOGICALLY UNSUCCESSFUL AREAS. We develop and approve a complex of physical exercises for children living in ecologically unsuccessful territories. The basic feature of carrying out of employment by physical training with such children is the individual approach to an estimation of level of health and physical development, individual selection of loadings and realization of current control on an extent of academic year.

Key words: Physical exercises, unsuccessful territories, physiotherapeutic procedures, respiratory exercises.

В. Н. Семенов, канд. биол. наук, доц. каф. физической культуры Национального Исследовательского Томского политехнического университета; **С.Б. Нарзулаев**, д-р мед. наук, профессор, зав. кафедрой АФК ТГПУ, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru

КОМПЛЕКС ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ РАЙОНАХ

Нами разработан и апробирован комплекс физических упражнений для детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях. Основной особенностью проведения занятий физической культурой с такими детьми является индивидуальный подход к оценке уровня здоровья и физического развития, индивидуальный подбор нагрузок и осуществление текущего контроля на протяжении учебного года.

Ключевые слова: физические упражнения, неблагоприятные территории, физиотерапевтические процедуры, дыхательные упражнения.

1. Физические упражнения.

Включают традиционные формы занятий физической культурой – легкоатлетические упражнения, спортивные игры и т.д. по общепринятым методикам с учетом пола, возраста и индивидуальных особенностей.

2. Физкультурно-оздоровительные упражнения (ФО).

ФО занятия проводятся в зале, бассейне, на улице, не реже трех раз в неделю. Форма одежды спортивная, соответствующая месту проведения. В зале 1-ю часть занятия желательно проводить под музыку.

ФО состоит из трех частей. 1-ая вводная, 15% от всего времени. 2 – я основная, 70% от всего времени. 3-я часть – заключительная, 15% от всего времени.

Примерная схема ФО.

I. часть. И.п. стоя.

1. Ходьба на месте или с продвижением без задания, до 15 сек.

2. Простые упражнения для рук (руки перед собой, в стороны, вверх и т.п.). Движения делаются с усилием, четко, ритмично, до 30 сек.

3. Руки на поясе. Поочередные движения ногами (в сторону, вперед, назад, подъем) до 40 сек.

4. Руки на поясе или за головой. Повороты туловища вправо, влево, быстрые до 30 сек.

5. Руки также. Наклоны строго в стороны. До 30 сек.

6. Дыхательные динамические упражнения, на выдохе произносить любой звук. До 5 раз.

7. Неглубокие приседания. До 10 раз

II. часть. И.п. стоя. Подвижные игры со сменой команд. Затем включаются игры на координацию.

III. часть. Нагрузка минимальная. Выполняются упражнения на расслабление, динамические и статические дыхательные. Необходимо на выдохе кашлять, пыхтеть, шипеть и т.д.

В последние секунды III части дети берутся за руки, закрывают глаза, тихо глубоко вдыхают носом и тихо выдыхают на 1-2 сек. задерживая дыхание.

3. Физкультурные минутки на занятиях по труду (ФМ).

На занятиях по труду ФМ необходимо выполнять через 10-12 мин

Выполняются физические упражнения, снимающие утомление ЦНС.

Например И.п. стоя.

1. Ходьба на месте 5-8 сек.
2. Руки вверх, затем встряхивающими движениями опустить руки вниз 4-8 сек.
3. Бег с участием рук до 10 сек
4. Погладить лицо, шею, грудь, потереть ладони 4-5 сек.
5. Глубокий вдох носом, шумный выдох через рот 2-3 сек.
4. *Подвижные игры на прогулке.* Необходимо учитывать погодные условия. Игры на улице проводятся при температуре не ниже 15град. С.

5. *Закаливающие процедуры.*

Многолетний опыт применения и изучения влияния контрастных процедур на детей показал его значительную закаливающую эффективность. На валеологической площадке контрастные процедуры необходимо выполнять всем детям. Часто болеющим детям разница в температуре воды снижена, по сравнению со здоровыми. Эта форма закаливания не требует больших затрат времени. Физиологически обоснована и доступна. При этой форме обеспечивается тренировка нервно-сосудистого аппарата кожи, подкожной клетчатки к разнонаправленным термическим воздействиям, оказывается стимулирующий и нормализующий эффект на нервную и иммунную системы [1].

Контрастные процедуры проводятся в виде контрастного общего или местного (ноги) обливания.

Идеальным местом проведения контрастного закаливания является баня. Для детей температура в парилке не должна быть выше 60-80 град С, время пребывания в ней от 5 до 7 минут. После парилки необходимо облить ребенка в течение 30 сек. прохладной водой 28 С. За одно посещение бани такие процедуры повторяют 3 раза. К контрастным процедурам относятся и прогулки в «рациональной» одежде на улице, в сочетании с подвижной игрой.

6. *Физиотерапевтические процедуры.*

Валеологические площадки должны оснащаться оборудованием для следующих физиотерапевтических процедур: кварц для санации очагов инфекции в носоглотке, общее УФО. Их можно выполнять детям по рекомендации врача [2].

Массаж проводится на приспособленной высокой кушетке. на личной простыне ребенка с повторением курса ч/з 2,5-3 месяца. Методика массажа для детей, часто болеющих ОРЗ и другими бронхо-легочными заболеваниями:

- И.п. лежа на животе. Проводят массаж спины и шеи, обращая особое внимание на обработку межреберных мышц. Используют приемы поглаживания, растирания, разминания. Вибрацию проводят на межреберных промежутках 5 мин.
- Лежа на спине массируется шея, грудь, лицо, крылья носа. Приемы те же кроме вибрации 5 мин.
- После массажа выполняются пассивные упражнения для рук, статические дыхательные упражнения со звуками на выдохе

Кварц назначается врачом поликлиники. Прибор (400 Вт) разогревают в течение 8-10 минут, затем горелку направляют по очереди в каждую ноздрю.

Схема проведения процедуры: в первый день – 1/8 мин, с прибавлением по 1/8 мин. в последующие дни Максимальное время проведения процедуры 1,5 мин.

Тубус-кварц проводится лечение тонзиллита, луч направляют в одно и то же место с помощью "зайчика" от зеркала

Схема проведения процедуры в первый день – 1/8 мин., с прибавлением по 1/8 мин в последующие дни. Максимальное время проведения процедуры 1,5 мин

УФО общее проводится МО-12 через день, начиная с ноября месяца, повторение курса ч/з 3 месяца. Процедура проводится в зале. Детям надеваются защитные очки, и располагаются обнаженными на расстоянии 3-х метров от прибора. 1-я процедура длится 1/4 мин на каждую сторону. Одновременно можно давать детям поливитамины[2].

Дыхательные упражнения.

1. Исходное положение – стойка, ноги вместе или врозь, пятки, не отрывая от пола, руки согнута в локтях перед грудью.

Рывок согнутыми руками в сторону, рывок прямыми руками в стороны. Дыхание произвольное, но без задержки. Повторить 8 раз.

2. "Петушок"

И.п. – нога вместе, руки на поясе. Подтягиваем согнутую левую ногу к груди, носок оттянут /вдох/; опускаем в и.п. – носок тянем вверх /выдох/. То же для правой ноги. Повторить 6-8 раз.

3. "Мельница"

И.п. – ноги вместе, руке вытянуты вдоль туловища /короткий глубокий вдох, наклоны вправо и влево, с произнесением стихов/.

Например: "Мельница, мельница, мелит муку, Хлеба домой я сейчас принесу".

4. Танцевальные упражнения

И.п. – ноги вместе, руки на поясе. С носка на пятку – левая нога. Затем для правой ноги. Повторить 8 раз.

5. "Дровосек"

И.п. – ноги шире плеч, руки в замок. Взмах руками вверх /вдох/. Резко наклониться /выдох/. Повторить 3 раза.

6. «Укладка дров».

И.п. – ноги на ширине плеча, не отрывая пяток от пола. Берём впереди лежащий предмет и поворотом туловища сбоку укладываем его за спину. То же для левой стороны. Повторять 8 раз.

7. Ходьба с заданием /произвольно/ – 2 минуты.

8. Упражнения для расслабления

И.п. – стойка ноги врозь, руки через стороны вверх /вдох/. Уронить руки вниз, потрясти руками /выдох/.

Упражнения на область носа

1. Массаж крыльев носа

а) Фалангами пальцев на счет 4, повторить 3 раза;

б) замыкаем правую ноздрю, короткий вдох – левой ноздрей длинный выдох, затем наоборот;

в) замыкаем правую ноздри – коротко вдыхаем левой, замыкаем левую ноздрю – длинный выдох правой, повторяем, начиная с вдоха правой ноздрей;

г) коротко вдыхаем, подняв кончик носа, зажимая крылья носа и выдыхаем в различной модуляции голоса /цифры 8-10/;

д) короткий вдох, подняв кончик носа, замыкаем нос и со звуком «ба-ба-ба» выдыхаем ртом.

При выполнении указанных упражнений каждый ребёнок должен иметь носовой платок.

Закаливание

1. Массаж рук: начинаем с левой стороны, массируем наружные стороны.

2. Массаж груди.

3. Массаж – живота.

4. Полотенце за спину. Растирание наружной стороны ног.

5. Вытирание поясницы.

6. Растирание воротниковой зоны (задняя часть плеча и спины).

Обязательно касаться шеи.

МЕТОДИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОРГАНИЗМА

(Произвольное управление дыханием – ПУД)

Функциональное развитие систем организма детей и подростков происходит неравномерно и по времени, и по интенсивности. С началом периода полового созревания этот процесс усложняется еще больше. Особенно это касается подростков, входящих в группу риска по состоянию здоровья и пассивно и активно курящих школьников. В этот период наблюдается три и более признаков отставания в развитии дыхательной функции [3].

Для целенаправленного развития дыхательных функций легких в подростковом периоде используется методика ПУД,

возможности которой разнообразны: а) развитие основных и вспомогательных дыхательных мышц; б) повышение резерва вентиляционного аппарата; в) воздействие на вегетативные функции, связанные с газообменом в организме; г) оптимизация работы всей системы кислородного обеспечения организма человека, повышение ее экономичности. Модификация методики ПУД для подростков учитывает возрастные особенности школьников, ее применение предусматривает самоконтроль в отличие от начальной школы, где занятия проводятся с учителем или врачом. В методике ПУД для подростков вместо речевого путеводителя разработана серия графических

изображений кривой дыхания при различных его типах, что визуально дополняет и облегчает процесс тренировки [4].

Задание 1. Тренировка произвольного дыхания

Сначала научитесь произвольно менять глубину дыхания. Глядя на рисунок 1, учимся дышать, повторяя кривую дыхания: с уровня спокойного выдоха максимально глубоко вдохнуть и также максимально глубоко выдохнуть, после чего перейти к спокойному дыханию (повторить упражнение столько раз, пока не убедитесь в правильности его выполнения).

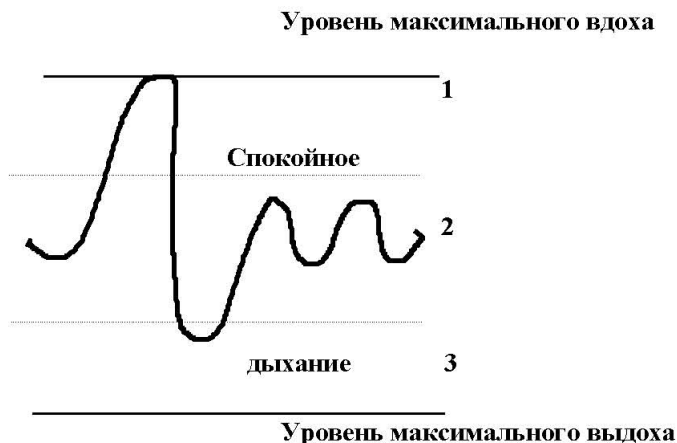
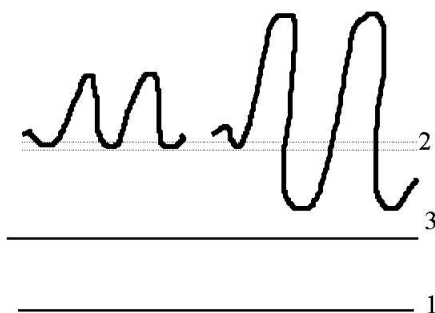


Рис. 1. Спирограмма глубокого дыхания

Спокойное дыхание

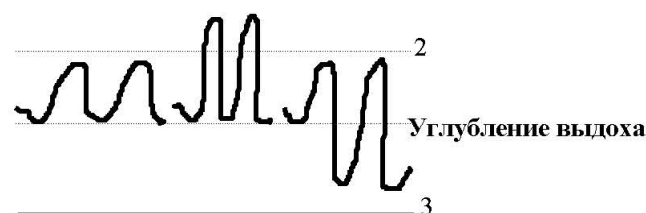


Углубленное дыхание

По рисунку 2 провести тренировку по освоению навыка произвольного углубления дыхания. Слева – кривая спокойного дыхания, справа – с постепенным увеличением вдоха и выдоха.

Рис. 2. Спирограмма углубленного дыхания

Углубление вдоха

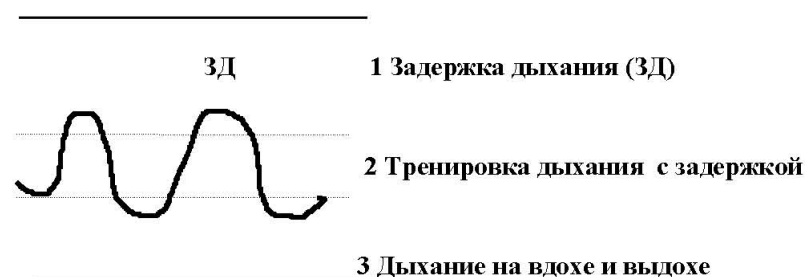


Углубление выдоха

По рисунку 3 провести тренировку навыка произвольно изменять глубину отдельно вдохов и выдохов. Чередование – спокойное дыхание, углубление вдоха, углубление выдоха.

Рис. 3. Спирограмма упражнений углубления вдоха и выдоха

Задание 2. Тренировка ритма дыхания



На рисунке 4 представлена кривая дыхания с углублением на вдохе и выдохе (но не до максимального уровня) с произвольными задержками (под счет раз-два) на вдохе и (три – четыре – пять) – на выдохе. Упражнение формирует навык произвольной задержки дыхания в различных жизненных ситуациях.

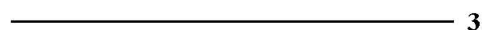
Рис. 4. Спирограмма упражнений тренировки дыхания с задержкой

Задание 3. Навык произвольного изменения скорости дыхания

1 Замедленный вдох 2 Быстрый вдох



Быстрый выдох Замедленный выдох



Освоению навыка произвольно менять скорость дыхания помогут кривые дыхания на рисунке 5. Слева стрелочкой указано направление быстрых выдохов, справа – быстрых вдохов. Уровни глубины дыхания не меняются.

Рис. 5. Спирограмма упражнений со сменой ритма дыхания

Овладев навыками произвольно менять отдельно глубину, скорость и ритм дыхания, переходите к освоению навыка одновременного их изменения. На рисунке 6 изображена кривая гипервентиляции легких, которая достигается за счет одновременного углубления и учащения дыхания. При этом максимальных значений вдохов и выдохов не следует доби-

ваться. Каждая попытка такого дыхания не должна превышать 40 секунд, а между двумя попытками обязательно следует отдохнуть до восстановления уровня спокойного дыхания. Не доводить упражнение до головокружения (вымывается из организма углекислый газ, развивается гипокания) [5].

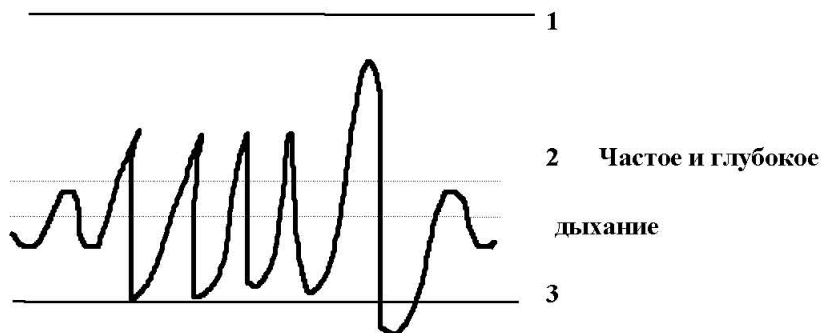


Рис. 6. Спирограмма упражнений со сменой частоты и глубины дыхания

Задание 4. Навык произвольной задержки дыхания

Упражнение направлено на формирование навыка произвольной задержки дыхания на уровне спокойного вдоха (рис. 7) и максимально глубокого вдоха (рис. 8). В обоих случаях они начинаются после спокойного выдоха, продолжаются до момента непроизвольного возобновления дыхания.

Следующее упражнение посвящено развитию навыка произвольных задержек дыхания на уровне спокойного выдоха (рис. 9) и максимально глубокого выдоха (рис. 10). Максимальный выдох легче делать после максимального вдоха.

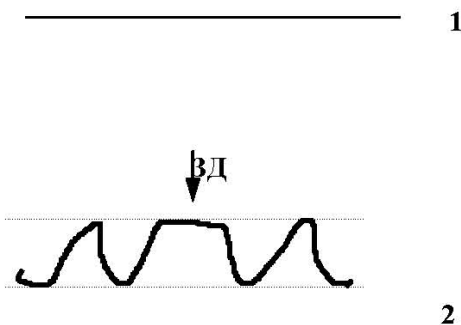


Рис. 7. Спирограмма упражнений с задержкой дыхания на вдохе

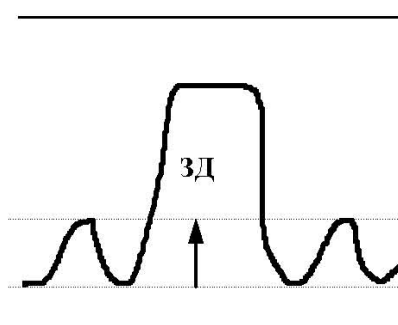


Рис. 8. Спирограмма упражнений с задержкой дыхания на глубоком вдохе

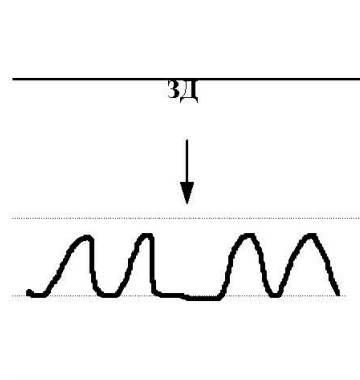


Рис. 9. Spirogramm упражнений с задержкой дыхания на выдохе

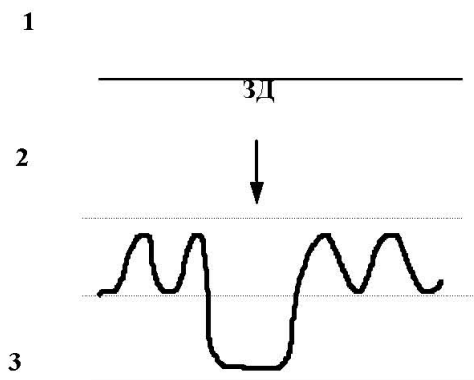


Рис. 10. Spirogramm упражнений с задержкой дыхания на глубоком выдохе

Библиографический список

1. Авдеев, Н.Н. Методика комплексного обследования детей в различных экологических и социальных средах / Н.Н. Авдеев, Г.М. Заракowskiй, Г.Б. Степанова, Э.Н. Фаустова // Физиология человека. – 1994. – Т. 20. – № 6.
2. Качан, Л.Г. Стратегии сохранения здоровья школьников / Л.Г. Качан, Е.А. Лотош, Г.А. Вержицкий [и др.]. – Новокузнецк: ИПК, 2000.
3. Айзман, Р.И. Возрастные изменения морфофункциональных показателей и физической работоспособности у школьников 10 – 14 лет с разным уровнем организованной двигательной активности / Р.И. Айзман, В.Б. Рубанович // Физиология человека. – 1994. – Т. 20. – № 3.
4. Нарзулаев, С.Б. Медицинская экология / С.Б. Нарзулаев, Г.П. Филиппов, Л.В. Капилевич, М.Ф. Савченков. – Томск, ТГУ, 1998.
5. Бальсевич, В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4.
6. Albuquerque, L. M., Rao K., Rao S. Stress and coping psychologically distress and non-distressed college students / L. M. Albuquerque, K. Rao, S. Rao // Psychol. – Abstracts. – 1991. – V. 78. – № 1. Bibliography
1. Avdeev, N.N. Metodika kompleksnogo obsledovaniya detey v razlichnykh ehkologicheskikh i socialnykh sredakh / N.N. Avdeev, G.M. Zarakowskiy, G.B. Stepanova, E.N. Faustova // Fiziologiya cheloveka. – 1994. – T. 20. – № 6.
2. Kachan, L.G. Strategii sokhraneniya zdorovya shkolnikov / L.G. Kachan, E.A. Lotosh, G.A. Verzhickiy [i dr.]. – Novokuzneck: IPK, 2000.
3. Ajzman, R.I. Vozrastnihe izmeneniya morfofunkcionalnykh pokazateley i fizicheskoy rabotosposobnosti u shkolnikov 10 – 14 let s raznyim urovнем organizovannoy dvigatel'noy aktivnosti / R.I. Ajzman, V.B. Rubanovich // Fiziologiya cheloveka. – 1994. – T. 20. – № 3.
4. Narzulaev, S.B. Medicinskaya ehkologiya / S.B. Narzulaev, G.P. Filippov, L.V. Kapilevich, M.F. Savchenkov. – Tomsk, TGU, 1998.
5. Balisevich, V.K. Konversiya vihsokikh tekhnologiy sportivnoy podgotovki kak aktualnoe napravlenie sovershenstvovaniya fizicheskogo vospitaniya i sporta dlya vsekh // Teoriya i praktika fizicheskoy kulturih. – 1993. – № 4.
6. Albuquerque, L. M., Rao K., Rao S. Stress and coping psychologically distress and non-distressed college students / L. M. Albuquerque, K. Rao, S. Rao // Psychol. – Abstracts. – 1991. – V. 78. – № 1.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 37

Smirnova N. G. COHERENCE OF EDUCATIONAL AND SOCIAL-CULTURAL ACTIVITIES IN SHAPING OF GENERAL CULTURE OF INDIVIDUAL. The article considers coherence as the principle of interrelation of educational and social-cultural activities. The author highlights the means of educational and social-cultural activities that allow to shape general culture of individual. Pedagogical potential of the means of social-cultural activity contributes to improving of the social-pedagogical process in innovative educational institutions.

Key words: coherence, innovative educational institution, educational activity, social-cultural activity, general culture of individual, sociocultural model of education, value relationship.

Н. Г. Смирнова, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: сно@kemguki.ru

КОГЕРЕНТНОСТЬ УЧЕБНОЙ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В работе рассматривается когерентность как принцип взаимосвязи учебной и социально-культурной деятельности. Выделены средства учебной и социально-культурной деятельности, позволяющие формировать общую культуру личности. Педагогический потенциал средств социально-культурной деятельности, реализация ее личностно-развивающей, педагогической функций способствует совершенствованию социально-педагогического процесса в инновационных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: когерентность, инновационное образовательное учреждение, учебная деятельность, социально-культурная деятельность, общая культура личности, социокультурная модель образования, ценностное отношение.

Задача настоящей статьи заключается в прояснении значимости принципа когерентности в формировании общей культуры личности в условиях инновационных образовательных учреждений.

Прежде всего, необходимо разобраться с правомерностью применения принципа когерентности в контексте заявленной темы статьи. Рассмотрим педагогический смысл дефиниции.

Когерентность (от лат. *cohaerentia* – связь) – взаимосвязь. Принцип когерентности в педагогике заключается во взаимосвязи воспитательной и учебной деятельности. Учитывая, что воспитательная деятельность осуществляется в учебное и внеучебное (свободное) время, педагогический потенциал средств, личностно-развивающую, педагогическую функцию социально-культурной деятельности (Е.И. Григорьева,

Ю.А. Стрельцов, Е.Ю. Стрельцова и др.), нами предпринята попытка рассмотреть когерентность учебной и социально-культурной деятельности.

Логика взаимосвязи требует выделения сути учебной и социально-культурной деятельности. Учебная деятельность – это целенаправленный процесс, посредством которого учащиеся осваивают новые знания и умения, обогащают понимание жизни и свои творческие способности. Целесообразность учебной деятельности выражается в ориентации на благоприятные изменения в социальном статусе, связанные с повышением образовательного уровня.

Безусловно, учебная деятельность направлена на самого обучаемого как ее субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социального опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Посредством учебной деятельности, как известно, осуществляется обучение. Инновационное обучение реализуется в инновационных образовательных учреждениях благодаря введению новых разнообразных технологий, средств, нового содержания и методов обучения, воспитания, изменения структуры учебного заведения. В широком смысле педагогические инновации определяются «как внесение нового в образовательный процесс, как нововведение, как изменение с целью улучшения» [1, с. 10].

Следует отметить, что образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания (Н.В. Бордовская, А.А. Реан). Сегодня образовательный процесс, на наш взгляд, следует рассматривать как социально-педагогический процесс, выходящий за рамки образовательного учреждения. Вслед за Ю.А. Стрельцовым и Е.Ю. Стрельцовой подчеркнем, что в современных, принципиально новых условиях наше общество не может довольствоваться старыми представлениями о формировании личности, замкнутыми в узких рамках педагогических учреждений. Принцип когерентности вносит новизну в образовательный процесс, где существенное значение приобретает педагогический потенциал средств социально-культурной деятельности как в логике учебных предметов, в учебное время, так и в свободное время.

Особенностью взаимосвязи учебной и социально-культурной деятельности является причинная обусловленность, когда каждая из деятельностей выступает как причина другой и как следствие одновременного влияния друг на друга, обеспечивая прогрессивное развитие личности: ее интеллекта, нравственных качеств, формирование опыта социального взаимодействия, ценностного отношения к окружающему миру, художественно-эстетического сознания.

Анализ средств учебной и социально-культурной деятельности позволяет утверждать вышесказанное.

Сопоставление средств учебной и социально-культурной деятельности представлено в таблице 1.

Таблица 1

Средства учебной деятельности (Г. М. Коджаспирова):	Средства социально-культурной деятельности (Е. И. Григорьева):
<ul style="list-style-type: none"> - интеллектуальные действия (мыслительные операции) – анализ, синтез, обобщение, классификация и др.); - знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексивируется и воспроизводится индивидуальный опыт; - фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт 	<ul style="list-style-type: none"> - устные (живое слово, сценическая речь); - печатные (художественная литература, научная литература, журналы, газеты и др.); - технические (кино, радио, телевидение, аудио, видео); - наглядные (афиши, плакаты, экспонаты, реликвии); - искусство и самостоятельное творчество (оригинальные жанры, декоративно-прикладное, изобразительное, музыкальное, хореографическое, хоровое, театральное); - психолого-педагогические (игры, общение, развлечение, зрелища)

К числу основных средств социально-культурной деятельности Е. И. Григорьева относит: «живое слово, печать, радио, телевидение, наглядные и технические средства, искусство и спорт, литература и художественная самодеятельность» [2, с. 28, 30].

Взаимосвязь учебной и социально-культурной деятельности дает возможность интегрального описания единства функций традиционного обучения (развивающей, воспитывающей и обучающей) и социально-культурной деятельности (личностно-развивающей, обеспечивающей социализацию личности, приобщение ее к ценностям культуры и науки, техники и педагогической, когда речь идет о воспитании личности как субъекта, индивидуальности).

Общеизвестно, что в процессе обучения и воспитания осваиваются социокультурные нормы, имеющие культурно-историческое значение, транслируется социальный опыт во времени, воспроизводятся устоявшиеся формы общественной жизни в пространстве культуры. А социальная функция образования, с одной стороны, характеризуется как подготовка человека к самостоятельной жизни, а с другой стороны, закладывает основы будущего общества и формирует образ человека в перспективе. Поэтому формирование модели общей культуры может сопряжено с реализацией функций учебной и социально-культурной деятельности в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Необходимо отметить, что в мировом образовательном пространстве одной из глобальных тенденций является стремление к демократической системе образования, преемственность ступеней и уровней, существенное увеличение гумани-

тарной составляющей в целом, смысловой единицей которой является формирование базовой культуры личности.

Безусловно, система образования в Российской Федерации не может не учитывать этих тенденций. В то же время в субъектах Российской Федерации (регионах) складывается свой опыт развития системы непрерывного образования в содержательном, организационном и управленческом аспектах.

В Сибирском регионе уделяется внимание разработке таких моделей образовательной системы как социокультурная, обеспечивающая единство функционально-технического (в широком понимании) и духовно-творческого начал человека: «а) общего, «социального» как «антропологического» начала; б) более специфического «особо-социального»... – культурного» [3, С. 73].

В социокультурную модель образовательной системы региона органично «вписывается» социально-культурная деятельность с ее педагогическим потенциалом основных средств.

Опираясь на научные труды М.А. Ариарского, С.Б. Брижатовой, Е.И. Григорьевой, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, О.В. Первушиной, В.Н. Рябушева, О.М. Слесарчук, В.Е. Триодина, В.В. Туева, Н.Н. Ярошенко и соотношения основных компонентов словесной конструкции «социо» и «культура», «социальное» и «культурное» (В.И. Красиков, Ю.А. Стрельцов), мы проанализировали учебные планы инновационных образовательных учреждений на примере Кемеровской области.

Основная цель социокультурной модели образовательной системы на региональном и муниципальном уровне является обеспечение педагогических условий для реализации принципа когерентности.

Социально-педагогическая модель общей культуры личности, разработанная нами, включает освоение и присвоение, трансляцию нравственно-этического, художественно-эстетического опыта, а также опыта социального взаимодействия, где существенную роль играет понимание в процессе общения (диалог в общении).

Как уже отмечалось выше, образовательный процесс носит социально-педагогический характер, когда в равной степени взаимосвязаны воспитательная и учебная деятельность, обеспечивающие формирование личности в целом.

Смысловое поле формирования общей культуры личности включает в себя представление о ценностном ее отношении, ориентировании в окружающем мире. «Будучи частью социализации личности ценностное ориентирование активно осуществляется через образование, органично объединившее в себе обучение и воспитание. В этой системе человек имеет возможность приобретать и совершенствовать свой опыт, знания, умения, навыки. Здесь его повседневная жизнь целенаправленно соединяется с культурой» [4, с. 104].

Ценностное отношение человека к окружающему миру, как известно, обретает такие формы своего проявления, как рациональную (суждения, оценки), эмоциональную (чувственная реакция на определенные объекты) и поведенческую (действия, поступки, поведение), поэтому образовательный процесс в инновационных учреждениях представляет собой определенное воздействие на сознание, чувство, волю обучающихся.

В формировании социально-педагогической модели общей культуры личности большое значение приобретает новизна учебных планов, программ спецкурсов, педагогический потенциал средств социально-культурной деятельности.

Формирование личности, обладающей общей культурой, познавательными потребностями и деятельностными качествами возможно, на наш взгляд, основываясь на принципе когерентности.

Принцип когерентности осуществляется при соблюдении правил, раскрывающих его специфичность в конкретном образовательном учреждении. На примере инновационных образовательных учреждений Кемеровской области попытаемся раскрыть суть принципа.

Общеобразовательная школа – основное звено в системе непрерывного образования. Именно здесь учащиеся получают систему знаний, формируется их социокультурное мышление.

В 90-е годы гимназии № 24 (г. Междуреченск), № 25 (г. Кемерово), № 32 (г. Новокузнецк) обрели статус эстетических и на основе двусторонних договоров вошли в структуру центра непрерывного образования Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Программы развития эстетических гимназий включали требования принципа когерентности на уроках и внеурочной (внеклассной) деятельности. Реализация принципа когерентности учебной и социально-культурной деятельности потребовало выхода за пределы учебной деятельности и даже образовательного учреждения.

Успешно осуществлять принцип когерентности невозможно было без пересмотра и обновления содержания, организации образовательного процесса в соответствии с преобразованиями в социокультурной сфере региона.

Были разработаны элективные курсы социальной направленности преподавателями вуза и апробированы в учебном процессе: «Любимые герои Сибирской истории» (профессор Сорокин М.Е.), «Основы эстетики» (доцент Оленич Л.В.), «Основы делопроизводства в менеджменте» (доцент Салазкина Л.П.), «Основные направления музыкального искусства» (доцент Гусева О.В.), «Основы информационной культуры» (доцент Мартынова Е.В.), «Идеи эстетического воспитания: история и современность» (профессор Смирнова Н.Г.), «Основы истории русского театра» (профессор Прокопова Н.Л.) и др.

Выяснилось, что в реализации принципа когерентности широко используется педагогический потенциал средств социально-культурной деятельности как в учебное, так и внеучебное время. Творческому самовыражению способствует деятельность литературной студии «Зернышко» (гимназия № 32 г. Новокузнецк). Через постоянную, разнообразную систематическую литературную практику воспитывается любовь к живому слову. Гимназия становится социально-культурным центром в микрорайоне, а гимназический «Театр на Ильинке» не только формирует сценическую речь, но и воспитывает ценностное отношение к жизни, общению, культурному диалогу, взаимопониманию. Используются такие средства социально-культурной деятельности: печатные (художественная литература, альманах «Первое дыхание», газета «Куранты»); технические (учебное телевидение, аудио и видео); искусство и самодельное творчество (декоративно-прикладное, театральное, изобразительное, музыкальное, хореографическое, хоровое).

В гимназии № 25 в 1998 – 1999 учебном году работали 18 хореографических групп в мастер-классах восьми педагогов-хореографов. С шестого класса дифференцированно преподавался классический и народный танец, с восьмого класса – джаз-модерн танец.

Преподавание уроков театра было на основании государственной программы А.П. Ершовой (1 – 3 классы – 1 час в неделю; 5 – 10 классы – 2 часа в неделю; 11 классы – 1 час в неделю).

Общее социокультурное и специализированное музыкальное образование было основано на концепции художественно-эстетического воспитания Д.Б. Кабалевского, получившей свое развитие в программах Б.М. Неменского.

Полагаем, что социокультурное образование, реализуя принцип когерентности, решает одну из фундаментальных проблем всей педагогики: как заинтересовать и увлечь учащихся искусством, сформировать общую культуру, обогатить их нравственно-этический и художественно-эстетический опыт.

Представляется, что принцип когерентности позволяет преодолеть и предметную замкнутость, в то же время интегрировать предметы гуманитарно-эстетической направленности.

Искусство, как одно из средств социально-культурной деятельности позволяет проявить учащимся творческую инициативность, социальную активность. В гимназиях стали традицией творческие отчеты-конкурсы и фестивали искусств.

Совместно с центром непрерывного образования КемГУ-КИ гимназия № 25 организует предметные недели по театральному, хореографическому, музыкальному искусству.

В настоящее время, с внедрением предпрофильной подготовки и профильного обучения эстетические гимназии получили новый статус муниципальных образовательных учреждений. Изменились учебные планы, программы, определены профили. Многие спецкурсы преподавателей вуза стали востребованы. На наш взгляд, сокращение часов, отведенных на художественно-эстетическое развитие личности, не совсем оправдано. Так же не разделяем точку зрения на передачу часов в учреждение дополнительного образования.

Уникальность МОУ «Гимназия № 25» в том, что принцип когерентности реализуется не только в учебной деятельности, когда речь идет о знаковых, языковых, вербальных средствах, но и в интеграции учебной и социально-культурной деятельности.

Такие психолого-педагогические средства социально-культурной деятельности: игры, общение, зрелищные мероприятия, искусство и самодельное творчество занимают значительное место в образовательном процессе гимназий.

В рамках одной статьи не представляется возможным раскрыть содержание деятельности инновационных образовательных учреждений на основе принципа когерентности учебной и внеучебной, социально-культурной деятельности.

Резюмируя, отметим, что принцип когерентности позволяет по-новому смотреть на социально-культурную деятельность. В условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения на старшей ступени системы непрерывного обра-

зования особенную ценность приобретает педагогический потенциал средств социально-культурной деятельности в формировании личности, ее общей культуры, в содержании образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. Неворотова, Н.П. Организационно-педагогические условия деятельности инновационных образовательных учреждений (на примере региона): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 1997.
2. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие / под науч. ред. проф. Е.И. Григорьевой. – Тамбов: Першина, 2004.
3. Красиков, В.И. Философское содержание понятия «социокультурная динамика» – социокультурная динамика: теоретико-методологические и исторические аспекты: материалы третьего межрегионального научно-практического семинара, г. Кемерово, 2-3 декабря 1999 г. / отв. ред. Г.Н. Миненко. – Кемерово: КемГАКИ, 2001.
4. Стрельцов, Ю.А. Педагогика досуга: учебное пособие / Ю.А. Стрельцов, Е.Ю. Стрельцова. – М.: МГУКИ, 2008.

Bibliography

1. Nevorotova, N.P. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya deyatel'nosti innovacionnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy (na primere regiona): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 1997.
2. Sovremennye tekhnologii social'no-kul'turnoy deyatel'nosti: ucheb. posobie / pod nauch. red. prof. E.I. Grigor'evoy. – Tambov: Pershina, 2004.
3. Krasikov, V.I. Filosofskoe soderzhanie ponyatiya «sociokul'turnaya dinamika» – sociokul'turnaya dinamika: teoretiko-metodologicheskie i istoricheskie aspekty: materialih tret'ego mezhregional'nogo nauchno-prakticheskogo seminar, g. Kemerovo, 2-3 dekabrya 1999 g. / отв. red. G.N. Minenko. – Kemerovo: KemGAKI, 2001.
4. Strel'cov, Yu.A. Pedagogika dosuga: uchebnoe posobie / Yu.A. Strel'cov, E.Yu. Strel'cova. – M.: MGUKI, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 37.0+371

Ezhov V.S. THE AESTHETICAL REFLECTION IN HARMONIZATION OF SOCIAL INNOVATIONS. The article is devoted to the analysis of the sociality problems, which have arisen in conditions of the modern reality. For the decision of considered problems the application of an aesthetic principle is offered reflection.

Key words: aesthetic a reflection, the innovations, instinctive, spirituality, value orientations, individual consciousness, culture, harmony.

V.S. Ezhov, проф. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: ezhov@sibsutis.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ГАРМОНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

Статья посвящена анализу социальных проблем, возникших в условиях современной действительности. Для решения рассматриваемой проблемы предлагается применение эстетического принципа – рефлексирование.

Ключевые слова: эстетическая рефлексия, преобразование, бессознательное, духовность, ценностные ориентации, сознание личности, культура, гармония.

Радикальные изменения и демократические преобразования в жизни современной России порождают глубинные сдвиги в общественном сознании, отражающие прежде всего зарождение и стабилизацию новых отношений. Освоение этих отношений, определяющих жизнедеятельность человека, требует от него исключительной мобилизации, которая активизирует его ресурсы, отражающиеся в потребностях и интересах, ценностных ориентациях. Поскольку ценностные ориентации оказывают серьезное влияние на самоопределение личности человека в новых условиях, то актуальной проблемой является определение значимости эстетических ценностей для возрождения новой России, в гармонизации социальных новаций.

Осознавая социальную значимость данной проблемы философы, ученые, педагоги все настойчивее стремятся выявить духовно – нравственные самочувствие россиян, различных социальных групп, чтобы наметить пути регуляции и воспитания. Основное внимание при этом уделяется содержанию и структуре ценностных ориентаций личности и социальных групп, проявлению механизма сознания и деятельности. Мифологический уровень социальных новаций при заниженном мышлении и неразвитости эстетических вкусов порождает деструктивные акты поведения в обществе [1]. Они основаны на неосознанном проявлении глубинных архетипов коллективно бессознательного, их бинарности. В мифе фантастические повествования выражают в яркой и доступной виртуальной форме свои метафизические идеи. Миф – это своеобразный способ духовного освоения действительности, целостный взгляд на мир, в котором все вещи и явления воспринимаются как сопричастные друг другу во взаимном перевоплощении. Миф мыслит воображаемыми образами, живет эмоциями, ему чужды доводы разумности, он объясняет мир, исходя не из

знания, а из веры. Мифы построены на установление гармонии между миром и человеком, когда утверждается семантическое поле встречи человека с реальностью. Миф – это инструмент семантического моделирования окружающего мира и одновременно способ самоидентификации субъекта, его рефлексии. Мы не предполагаем её как субъективно созданную, а обосновываем её наличное бытие как практически деятельное. Эстетическая рефлексия связана в своем созерцании и становлении с интуицией.

Созерцание как непосредственное составление представлений (понятий), результат некоего действия (интенционального акта), созданного рефлексивной интуицией, которая связана с духовным актом. Действование соединяет мир созерцания и рефлексивной интуиции: можно мыслить только то, что непосредственно созерцается. Это и есть непосредственное единство субъекта и объекта в их отношениях, конкретно – ситуативная связь в ее целостности. Интенция связана с духовным актом. Продуктивное основание её в субъективной реальности не замыкает интенцию в спонтанно – интуитивной (стихийной) активности, а указывает на реальное сознание. Она проявляет онтологически бытийную глубину духовной реальности в противоречивой направленности жизни человека, выражает отношение к объективной реальности, а не только уход в себя. Мифологическое ее проявление в эстетической окрашенности придает направленному внутреннему миру субъекта (общности, индивиду) универсально – космическую обобщенность. В развитии культуры творческая направленность интенционального акта субъекта может приобретать и локальный ментально неповторимый характер.

Эстетическая рефлексия – стадия ухода от конкретно – ситуативной связи на уровень надситуативный, а затем родовый и общечеловеческой при философском осмыслении жизни

[2]. Развитие универсальности сущностных сил у человека и способов их опредмечивания связано не только с формированием опыта объектно – субъектных отношений, но и с личностным аспектом сопричастности, отношением (рефлексирующим) человека к своей деятельности. Человек осознает свое отношение, ибо для него его деятельность и практическая связь с другими людьми – не только физическая реальность, но и социальная, она является предметом его ценностных отношений. Он способен не только сам осознанно устанавливать социальную значимость своей же работы и отношений с другими людьми, но и переживать ее в человеческих чувствах. В процессе познания человек отражает мир не только рационально, но и эмоционально, рефлексируя о своём месте в этом мире, познавая его. Рефлексирующий креативно мыслящий человек не только познаёт, но и преобразовывает окружающую среду. Иначе говоря, познающий индивид явления действительности непосредственно соотносит со своими устремлениями, потребностями и интересами, проводит различие между красотой и пользой, добром и злом, истиной и ценностью [3].

Появление ценностного отношения отмечается уже у древнего человека. Ценность выступала как способ избирательности к определенным фактам, исходя из тех или иных установок (ментальности) исторического субъекта. К примеру, по мере созидания древним человеком первых орудий, артефактов культуры формировались утилитарные и эстетические ценности. Активность субъекта в практической деятельности выявляет и непосредственно соотносит объекты и явления действительности, эстетически значимые, со своими потребностями и интересами. При восприятии выразительных форм бытия гармоническое освоение пространственно – временного континуума вызывает глубокий целостный эмоциональный отклик у субъекта эстетической деятельности. «Возможно, что существуют определенные законы развития представлений о гармонии, законы продвижения познания по пути приближения к вершинам гармонии» [4].

Согласно концепции К.Юнга человек не рождается абсолютным *tabula rasa*, его структура мозга является результатом длительного развития предков. Сформированные факторы бессознательного в анатомии предыдущих предков является необходимостями для нас, заявляя о себе в виде человеческих потребностей. Содержательные доминанты коллективного бессознательного (архетипы К.Юнга, изначальные образы Я.Буркхардта) автоматизируют обусловленные примитивные врожденные возможности, направленные на воссоздание вербально осознанных чувственно наглядных культурных представлений для душевной гармонии. Тем самым человек рождается со сложными задатками духовной предрасположенности в развитии памяти содержательной основы целостности эстетического сознания. Именно базовые архетипы при подкорковом перцептивном восприятии и логике реализации автоматических действий (гаптических кодов, чувственного concreta, эмоциональных констант) является воплощением человеческих фундаментальных потребностей, соответствующих определенному типу информации и мотивации мировоззрения субъекта. Целостная система человеческой психики при обработке информации способна удовлетворить любые потребности человека.

Познавательный интерес к структуре гармонии формирует в эстетическом сознании субъекта (в относительном разделении) уровни образных и вербальных моделей. В этом плане «дискурсивная целостность» воспринимаемого объекта в социокультурной традиции означает понятийную и логическую деятельность в противовес бытию непосредственно чувственному, интуитивному – созерцательному. Разумеется, что творческое мышление субъекта эстетической деятельности выражает различный материал тезауруса при отражении природных и социальных реалий. В регулятивных отношениях человек исходит прежде всего из принципов соотношения и соответствия. Соотношение – определенная позиция человека к миру. Соответствие – это уровень овладения и мера соотношения

адекватного употребления и определения значимости вещей в исторической практике человека.

Эстетические ценности проявлялись в формообразовании целостности чувственно – выразительных форм бытия в соответствии с требованиями красоты и ее составляющих формальных признаков – гармонии, пропорции, симметрии, соразмерности, простоты. Красота есть проявление совершенства объекта в процессе формообразования. Постигание людьми эстетических ценностей доставляло им удовольствие и духовное наслаждение в процессе деятельности. В человеческой бытийности – реализация требований красоты характеризуется как прекрасное, красивое, блестящее, изысканное, великолепное, пригожее, чудесное, ляпота. В этих словах фиксируется соответствие эстетического чувства, переживаний, включенных в субъективно – отражательную основу жизнедеятельности человека [5].

Познавая гармонию красоты (Платон), люди познавали тайны жизни. Субъективно – отражательной основой регулятивного поведения человека таким образом являются эмоции, генетически первичные по отношению к его интеллекту и воле. Основанная на эмоциональном восприятии эстетическая рефлексия ассоциируется прежде всего как непосредственность. Схваченная в ее целостности и неразложимости действительность воспринимается как нечто понятное и само по себе обязательное вне зависимости от способности человека вербально выразить ее смысл. Обычно эмоции понимаются как источник активности, а разум — как контролирующая инстанция. Отсюда разум как бы сдерживает «чрезмерность» чувств. А сама умеренность приближает действие к правильному и хорошему эталону. Если придерживаться данной концепции о положительных эмоциях, то возникновение интеллекта и воли можно понять как качественное усовершенствование системы регуляции поведения, шедшее по пути дифференциации различных сторон первоначально единой психической способности. И воля и интеллект преодолевают недостаточную пластичность чисто эмоциональной регуляции поведения, воздействуя при этом с разных сторон, устраняя крайности мгновенной эмоциональной оценки ситуации, а воля преодолевает непосредственное эмоциональное влечение каким-либо действиям. Конечно, следует помнить, что действительным базисом поведения выступают все же не эмоции, а потребности человека как организма и как личности. Эмоции же базисны в том смысле, что они активнее отражают потребности, чем интеллект и воля. Благодаря связи с потребностями эмоции способны трансформировать объективное значение в личностный смысл. Эмоции сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в жизни человека. Наиболее рельефно сигнальная функция эмоций выражается в интересе. Потребность есть непосредственная и неопределенная констатация субъективной значимости некоторого объекта. Испытывать же интерес к чему-нибудь – значит настраивать собственное сознание на определение отношения и соответствие данной вещи к потребностям. Объект значимый в интересе может находиться в двояком отношении к потребностям человека: способствовать или препятствовать их удовлетворению. Эмоции также подразделяются: на положительные и отрицательные. Согласно информационной теории эмоций, они стимулируют не само удовлетворение потребностей, а накопление средств для него. Положительная эмоция вызывается избытком имеющейся информации. Нейрофизиолог П. В. Симонов связывает ее с потребностями роста или прогресса и проблемой гомеостаза, его совершенствования. Отрицательные эмоции побуждают поддерживать необходимый уровень информации, они связаны с потребностями самосохранения. Положительные эмоции способствуют порождению эстетической потребности. Эстетическая потребность – это предметная направленность деятельного субъекта, стимулируемая чувством гармонии, красоты.

Развитие эстетического сознания человека обогащает его духовную жизнь, совершенствует регулятивный аспект деятельности людей, что актуально на современном этапе развития общества. Эстетические ценности (прекрасное, возвы-

шенное) отличаются от элементарных витальных и утилитарных потребностей (в определённой мере господствующие в общественном сознании). Однако принципы соотношения и соответствия в своей основе, исходя из познавательного – оценочного отношения к миру, способствуют утверждению как утилитарных, так и эстетических ценностей. В свою очередь духовно – эстетическое освоение человеком мира выражают устремление его сознания к постижению (познанию) объективных законов бытия, их сущности, на основе которых возможно осуществление эффективной гармонизирующей регулятивной практической деятельности.

Объективная основа эстетического отношения коренится в регулятивных свойствах реального мира, формальных признаках красоты, которые являются всеобщими и воспринимаются в непосредственном чувственном восприятии и переживании. Они в эстетических ценностях объективно существуют и человеческое сознание, интуитивно нащупало их при эстетической оценке. Становление интуиции в эстетическом сознании как непосредственное усмотрение скрытого ценностного смысла в явлениях действительности, а также в произведениях искусства, выявляло существенное, повторяющиеся связи в их определенной регулярности. Законы эстетического освоения действительности служили и служат прогнозированию будущих последствий совершенных и совершаемых в

обществе действий человека с позиции ответственности. В этом отношении ответственный поступок человека выступает как синтез свободы воли (в отличии от произвола) и самореализации творческого потенциала личности. Свобода воли – понятие означающее возможность беспрепятственного внутреннего самоопределения человека в выполнении им тех или иных социальных целей и задач. Брать на себя груз решения личных и общечеловеческих проблем – единственный путь выживания и дальнейшего совершенствования человека. Этот путь предполагает развитие высочайшей степени ответственности, простирающейся от узкого круга личностного ближайшего окружения до решения планетарно – космических задач и проблем (Бахтин М.М.).

В условиях современного динамичного развития научно-технического прогресса, в частности развития компьютеризации, телекоммуникаций и информатики, появления виртуальной реальности, в центре внимания философско-эстетической мысли оказывается вопрос о месте и роли человека в современной техносфере с ориентацией не на прямую вещественную пользу (В. Даль), а о перспективах его развития как субъекта культуры, определяющего во многом духовный лик цивилизации будущего.

Библиографический список

1. Юнг, К.Г. Психология бессознательного. – М., 1994.
2. Хачатрян А.А. Рефлексия как принцип философского мышления // Вестник ВолГУ. – 2003 – 2004. Изд – во ВГУ, 2004. – Серия 7. – Вып. 3.
3. Ежов, В.С. Место эстетической рефлексии в интеллектуальной системе. – Проблемы логической организации рефлексивных процессов // Тезисы докладов и сообщений к научно – методической конф. 2 – 4 дек. 1986 г. – Новосибирск, СО РАН, 1986.
4. Васютинский, Н.А. Золотая пропорция. – СПб., 2006.
5. Самохвалова, В.И. Красота против энтропии. – М.: Наука, 1990.

Bibliography

1. Yung, K.G. Psikhologiya bessoznatel'nogo. – M., 1994.
2. Khachatryan A.A. Refleksiya kak princip filosofskogo mihsleniya // Vestnik VolGU. – 2003 – 2004. Izd – vo VGU, 2004. – Seriya 7. – Vihp. 3.
3. Ezhov, V.S. Mesto ehsteticheskoy refleksii v intellektual'noy sisteme. – Problemi logicheskoy organizatsii refleksivnihkh processov // Tezish dokladov i soobtheniy k nauchno – metodicheskoy konf. 2 – 4 dek. 1986 g. – Novosibirsk, SO RAN, 1986.
4. Vasyutinskiy, N.A. Zolotaya proporcija. – SPb., 2006.
5. Samokhvalova, V.I. Krasota protiv ehntropii. – M.: Nauka, 1990.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 37.0

Petrenko N.V. ROLE RECREATIONAL ACTIVITIES IN PROMOTING SOCIAL COMPETENCE AMONG CHILDREN FROM ORPHANAGES. This article analyzes the role of leisure activities in the formation of social competence and social adaptability orphanages. It is proposed a systematic approach to psychological and educational organization of children in institutions, offers a holistic consideration of the intellectual, emotional and volitional spheres of the child, and their relation to the lessons of free choice.

Key words: socio-cultural and leisure activities, social competence, social adaptation, children's homes.

Н.В. Петренко, соискатель СНИ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

РОЛЬ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Статья посвящена анализу роли досуговой деятельности в формировании социальной компетенции и социальной адаптивности воспитанников детских домов. Предлагается системный подход к решению психолого-педагогической организации досуга детей в специализированных учреждениях, предлагается целостное рассмотрение интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер ребёнка, и их соотношения в занятиях по свободному выбору.

Ключевые слова: социально-культурная и досуговая деятельность, социальная компетентность, социальная адаптация, воспитанники детских домов.

У воспитанников детских домов – масса проблем. Одна из основных – успешно влиться в общество и самостоятельно строить свой вариант жизни достойного Человека. И основная миссия детского дома – помощь в социальной компетентности воспитанников. К сожалению, в настоящее время уровень социальной компетентности воспитанников детских домов является недостаточным. Недостаточная компетентность воспитанников – следствие целого комплекса причин. Это – влияние пребывания в условиях детского дома на формирова-

ние личности воспитанников. Формирование социальной компетентности воспитанников детских домов как проблема – слабо освещена в теоретической литературе и недостаточно, фрагментарно разработана в педагогической практике.

Проблема определения социальной компетентности и особенностей ее развития носит междисциплинарный характер и исследуется на философском (Г.Э. Белицкая, Л.Н. Шабатура), социально-психологическом (Н.В. Веселкова, Н.В. Куницына, Е.В. Коблянская, Ю. Мель, Е.В. Прямикова,

У.П. Каннинг, У. Пфингстен, Р. Хинш) и психолого-педагогическом уровнях (С.С. Бахтеева, Д.Е. Егоров, Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова, В.В. Цветков, Б. Зейфрит, А. Ленцен, Ф. Петерманн), что порождает большое разнообразие теоретических обобщений, которые не всегда согласуются между собой [1- 3].

Изучение феномена социальной компетентности в педагогической науке только начинается. Рассматриваемое нами понятие пока не имеет четкого определения и находится в процессе развития, уточнения, верификации.

Проанализировав состояние проблемы социальной компетентности в философской, психологической, педагогической и научно-методической литературе и выявив понятийно-категориальный аппарат проблемы, мы смогли конкретизировать понятие «социальная компетентность», которое определяется нами как базисная интегративная характеристика личности, отражающая ее достижения в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающая овладение социальной ситуацией и дающая возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Анализ особенностей развития личности и возрастных задач развития социальной компетентности в отрочестве позволяет сделать вывод о том, что подростковый период связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление способности и потребности познать самого себя как личность и выделить следующие основные показатели социальной компетентности воспитанников подросткового возраста: ответственность; адекватная самооценка; сформированность позитивной мотивации учения; владение средствами общения и навыками конструктивного взаимодействия в различных ситуациях; сформированность эмпатии по отношению к партнеру, принятие ролей.

Сущность социальной компетентности заключается в усвоении индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему становиться личностью, способной функционировать в данном обществе.

Этот процесс в педагогике рассматривается в связи с пониманием сущности воспитательного процесса. Главными, основными его участниками в детских домах являются воспитанники, воспитательный коллектив, службы дополнительного образования, обеспечивающие формирование личности. В процессе жизненного взаимодействия под влиянием социальных зависимостей, различных воздействий воспитательного характера у воспитанников складывается представление о мире, формируются навыки, привычки деятельности и поведения, система привычного сознания, происходит развития всех психических свойств личности и мышления. В результате этого воспитанники детских домов становятся подготовленными участниками общественной жизни.

Процесс формирования социальной компетентности играет важную роль как в жизни отдельно взятой личности, так и общества в целом. Это длительный, активный процесс, продолжающийся от рождения человека до его смерти. Социальная компетентность позволяет людям реализовать свои потребности, возможности, способности, вступать во взаимодействие с другими членами общества, социальными микрогруппами, институтами, организациями и обществом в целом. С другой стороны, социализация, успешно осуществляемая на основе сформированной социальной компетентности, определяет стабильность самого общества, обеспечивая необходимую преемственность в его развитии. От успешного осуществления этого процесса зависит, насколько личность сможет реализовать свои способности и задатки, приобрести социальную зрелость, быть полезной обществу и создать для себя благоприятные условия жизнедеятельности.

Формирование социальной компетентности ребенка осуществляется в ходе его деятельности, которая в подростковом возрасте, по мнению таких ученых, как В.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, включает в себя две стороны: предметную и социальную. Последняя тесно связывается со

становлением мотивационно – потребностной сферы личности. Отметив данную взаимосвязь, Д.И. Фельдштейн пришел к выводу, что "раскрытие особенностей развития этой деятельности, закономерностей этого развития обеспечивает возможности познания важнейших моментов становления сознания, самосознания, выявления путей направленного развития социальной активности подростка" [2; 4].

Чтобы личность могла самореализоваться, ей необходима специальная психолого-педагогическая деятельность, адекватно направленная на формирование культуры социальной компетентности. Плацдармом для формирования социальной компетентности у воспитанников детских домов является досуговая деятельность, которая по ряду причин в данном учреждении носит систематический и планомерный характер.

С начала 50-х гг. происходит интенсивная разработка концепции досуговой деятельности. В первую очередь данная концепция появилась в ряде западных стран, которых затронуло сокращение рабочего дня у населения ещё в 30-х гг. прошлого столетия. Понятие «досуг», в рамках данной концепции рассматривается в близких по значению категорий «внеабочего», «рабочего» и «свободного времени». Все эти понятия объединяются в общее в человеческой деятельности. Данная деятельность нерегламентированная, осуществляется человеком с опорой на внутренние желания и побуждения. Следует отметить, что слово «досуг» имеет свою историю, свои исторические корни, связанные с особенностями образа жизни древних народов. В процессе изучения досуговой деятельности, ученые выдвинули предложение о более конкретной характеристике содержания понятия [3; 5].

До сих пор нет общепринятого определения этого понятия. Более того, в специальной литературе досуг имеет самые разнообразные определения и толкования. Само понятие «досуг» часто отождествляется со свободным временем (Ф.С. Махов, А.Т. Куракин, В.В. Фатьянов и др.), с внешкольной и внеклассной работой (Б.Э. Вульф, Л.Н. Николаева, М.М. Поташник и др.), и даже с внеучебным временем (Л. К. Балясная, Т. В. Сорокина и др.). Но является ли это отождествление верным? Нет, так как свободное время есть у всех, а досугом обладает не каждый. Существует много интерпретаций слова «досуг». Досугом называется деятельность, отношения, состояние ума. Множество подходов осложняет попытки понять, что значит досуг.

Английское слово досуг (LEISURE) берет свое начало из латинского языка (LIGERE), что означает «быть свободным». Из латинского языка во французский пришло (LOISIR), что означает «быть разрешенным», а в английский такое слово как (LICENSE), что означает «быть свободным» (свобода отклонять правило, практику и т.д.). Эти слова родственные друг другу, подразумевают выбор и отсутствие принуждения. В древней Греции слово досуг (SCHOLE) означало «серьезная деятельность без давления необходимости». Английское слово (SCOOL) произошло от греческого слова SCHOLE, (досуг), что предполагает окончательное соединение между досугом и образованием [6].

Досуг – деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, благодаря которой индивид восстанавливает свою способность к труду и развивает в себе в основном те умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности. Усвоение культурных ценностей, познание нового, творчество, физкультура и спорт – всем этим может быть занят человек в своё свободное время. Все эти занятия укажут на достигнутый уровень культуры досуга.

Досуг имеет свои особенности. Во-первых, досуг имеет различия, связанные с возрастными категориями, в нашем случае это игровая деятельность, которая является универсальной для любой категории населения, но особенно велика её роль в развитии подростковой среде.

Во-вторых, среда протекания досуговой деятельности. Родительская среда не является основной для досуга подростка. Если нужно принять важное решение, то подросток охотно принимают наставление опекуна. Но компания сверстников –

эта определённая среда, в которой молодые люди контактируют эмоционально. Данная форма досуга рассматривается как:

- необходимое условие жизнедеятельности человека и общества;
- источник творческого преобразования индивида в личность;
- форму передачи знаний и социального опыта;
- исходный пункт самосознания личности;
- регулятор поведения людей в обществе;
- самостоятельный вид деятельности.

Нужно отметить, что характеристика досуга с точки зрения культуры его организации и проведения охватывает многие стороны данного явления – как личностные, так и общественные. Культура досуга – это, прежде всего, внутренняя культура человека, предполагающая наличие у него определенных личностных свойств, которые позволяют содержательно и с пользой проводить свободное время. Склад ума, характер, организованность, потребности и интересы, умения, вкусы, жизненные цели, желания – все это составляет личностный, индивидуально-субъективный аспект культуры досуга молодежи. Существует прямая зависимость между духовным богатством человека и содержанием его досуга. Но справедлива и обратная связь. Культурным может быть только содержательно насыщенный и, следовательно, эффективный по своему воздействию на личность досуг. Все эти условия нужно учитывать в организации досуга воспитанников детских домов и в его совершенствовании. Этот уровень досуга называют созерцательным. Ему соответствует общение между близкими по духу людьми.

Человек усваивает определенное мировоззрение, взгляды на общество, явления и события: усваивает принятые данным обществом правила поведения, обычаи, усваивает накопленный обществом запас знаний, умений, навыков. Каждая личность связана с окружающим ее миром, с обществом, и прежде всего связана отношениями, складывающимися через производство и потребление материальных благ. Эти отношения являются основными в формировании личности человека, его сознания [7].

Системный подход к решению психолого-педагогической организации досуга детей в специализированных учреждениях предлагает целостное рассмотрение проявлений, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер ребёнка, их соотношения в занятиях по свободному выбору. Нужно учесть особое значение эмоциональной сферы во всех мероприятиях. Ведь эмоциональность опрашивает в соответствующие тона все досуговые занятия и все формы общения.

В педагогическом плане, деятельность в специализированных учреждениях, состоит не столько в том, чтобы предоставить каждому индивиду как можно более разнообразную сумму занятий, сколько в том, чтобы через то дело, которым человек любит заниматься на досуге, как можно более многообразно и глубоко развивать различные стороны его личности: интеллект, нравственность, эстетические чувства. Такая

работа должна базироваться на определенной перспективе на такой системе мероприятий, которая бы удовлетворяла не только потребности в отдыхе, или в новой информации но и развила бы способности личности. Следовательно, досуг выступает как фактор становления и развития личности усвоения ею культурных и духовных ценностей. Этот процесс называется социализацией, а специальные учреждения являются институтом социализации.

Одним из таких институтов социализации являются детские дома, главной целью которых является вооружение воспитанников знаниями, умениями и навыками дальнейшего самостоятельного проживания их в социуме. При этом, используя свои природные задатки, чувствовать психологический комфорт.

Изучение социологической и психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что социальная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая составляющая, основа процесса социализации личности, поскольку помогает индивиду справляться со сложной социальной ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Формирование социальной компетентности личности происходит в основном на базе группового опыта. Именно в результате социального взаимодействия воспитанника в малых и более или менее крупных социальных группах происходит усвоение индивидом накопленных обществом знаний и опыта, выработанных им ценностей и норм. Это составляет фундамент облика любой нормальной личности и вместе с тем единства и целостности социальной группы и всего общества. Но нельзя сбрасывать со счетов и роль индивидуального опыта в процессе социализации, определяющего неповторимость и уникальность каждой отдельной личности. Нет, и не может быть двух абсолютно одинаковых процессов социализации личности, и поэтому нет, и не бывает двух абсолютно одинаковых личностей.

Благодаря социализации воспитанник детского дома общается к социальной жизни, получает и изменяет свой социальный статус и социальную роль. Более эффективной работой по социализации происходит в досуговой деятельности. В свою очередь, досуговая деятельность для воспитанников данных типов учреждений должна иметь четкую сетку запланированных мероприятий, которые опираются на индивидуальные особенности каждого ребёнка. Но не следует забывать, что у ребёнка должен быть свой «свободный досуг» без вмешательства взрослого, в процессе которого воспитанник сам старается свой досуг организовать. От умения направлять свою деятельность в часы досуга на достижение общезначимых целей, реализацию своей жизненной программы, развитие и совершенствование своих существенных сил, во многом зависит социальное самочувствие индивида, его удовлетворенность своим свободным временем.

Библиографический список

1. Каган, М.С. *Философия культуры* // сб. трудов. – СПб, 1996.
2. Григорьев, А.И. *Культура досуга*. – Киев: Высшая школа, 2007.
3. Котельникова, Н.В. *Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в современной России*. – Социология культуры, духовной жизни: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь: Ставропольский гос. ун-т, 2003.
4. Кулагин, И.Ю. *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека* / И.Ю. Кулагин, В.Н. Колоцкий: учебное пособие. – М.: ТЦ «Сфера» при участии «Юрайт-М», 2001.
5. Петрова, З.А. *Методология и методика социологических исследований культурно-досуговой деятельности: учебное пособие*. – М.: МГИК, 1990.
6. Рожков, М.И. *Стратегии и модели воспитания* // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004.
7. *Основы педагогической деятельности*. – Санкт Петербург: Питер, 2004.

Bibliography

1. Kagan, M.S. *Filosofiya kul'turii* // sb. trudov. – SPb, 1996.
2. Grigorjev, A.I. *Kul'tura dosuga*. – Kiev: Vihshaya shkola, 2007.
3. Kotelnikova, N.V. *Innovacionnihe tendencii v sfere molodezhnogo dosuga v sovremennoj Rossii*. – Sociologiya kul'j-turii, dukhovnoj zhizni: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. – Stavropolj: Stavropoljskiyj gos. un-t, 2003.
4. Kulagin, I.Yu. *Vozrastnaya psikhologiya: Polnihyj zhiznennyj cikl razvitiya cheloveka* / I.Yu. Kulagin, V.N. Kolyuckij: uchebnoe posobie. – M.: TC «Sfera» pri uchastii «Yurajt-M», 2001.

5. Petrova, Z.A. Metodologiya i metodika sociologicheskikh issledovaniy kulturno-dosugovoy deyatelnosti: uchebnoe posobie. – М.: MGIK, 1990.
6. Rozhkov, M.I. Strategii i modeli vospitaniya // Teoretiko-metodologicheskie problemi sovremennoogo vospitaniya: sb. nauch. tr. – Volgograd: Peremena, 2004.
7. Osnovih pedagogicheskoy deyatelnosti. – Sankt Peterburg: Piter, 2004.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 159

Vasilyev A.S. EMOTIONAL-COGNITIVE SATURATION IMAGINATION AS A MEANS OF OVERCOMING INTRAPERSONAL CONFLICT. A new approach in dealing with some existential problems: emotional and psychological modeling. Substantiates the mechanism of emotional and cognitive imagination to the saturation level of energy mobilization of the organism to overcome the negative effects of interpersonal conflict.

Key words: imagination, interpersonal conflict, emotional and psychological modeling.

A.S. Васильев, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: eugeenv@mail.ru

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

В статье представлен новый подход в решении проблемы внутриличностного конфликта, с позиций представлений о самости в интерпретации Юнга. Механизм формирования внутриличностного конфликта определяется воздействиями содержаний архетипа на эго, что проявляется у индивида в виде эмоционально-чувственных переживаний.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, архетипы Юнга, проблема самости.

Определяя психологическую природу внутриличностного конфликта [1], мы пришли к выводу в том, что в основе внутренней конфликтности лежат бессознательные содержания, конфликтующие с эго и, тем самым, расщепляющие его (Spaltung). Они (данные бессознательные содержание) и создают проблему внутриличностного конфликта, которая, проявляясь в виде индивидуальных эмоционально-чувственных переживаний, находит свое выражение в психосоматике субъекта, в диапазоне, от состояния различных степеней дискомфорта до терапевтического диагноза. Однако для полноты картины, мы считаем, необходимыми привести уточнения касательно всего механизма данного явления. В этих целях мы считаем целесообразным обратиться к проблеме самости в интерпретации Юнга.

В разнообразной современной литературе по аналитической психологии очень часто встречается написание данного термина с заглавной буквы. Юнговское представление о самости значительно отличается от того, как это понятие используется в другой психоаналитической литературе. Эта разница зависит, прежде всего, от понимания архетипов: юнговская концептуализация самости видит ее укорененной в трансличностном измерении. Отсюда и частое написание слова с заглавной буквы. Но существует и клинический аспект самости, часто более тесно связанный с областью эго сознания; в работах клинического характера термин "самость" обычно пишут с маленькой буквы. Таким образом, заглавная буква появляется в тех случаях, когда автор текста хочет выделить трансличностную, архетипическую основу самости [2]. Поскольку нас интересует, прежде всего, прикладной, а не трансличностный аспект данного понятия, то нас удовлетворяет незаглавная буква в его обозначении. На вопрос: почему нас привлекает, именно, юнговская интерпретация самости, суть нашего ответа будет в том, что нас интересует чисто процессуальный аспект данного понятия, точнее его практическое значение для психосоматики индивида. В этом плане нам, конечно, можно возразить: а кто из великих не был практиком? Однако, по этому поводу, мы пришли к однозначному выводу в том, что ни одна теория внутренней конфликтности, кроме юнговской, не определяют ее психологическую природу в плане причинности и, следовательно, не могут служить базисной основой для процесса преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта (психосоматических последствий дистресса) [1].

Касательно стиля изложения своих взглядов, можно, конечно, отмечал Юнг, описать это содержание и рациональным, научным языком, но в этом случае полностью теряется его живой характер. Поэтому при описании жизненных (inving) процессов души он обдуманно и сознательно отдал

предпочтение драматическому, мифологическому способу мышления и изложения, поскольку этот способ не только выразительнее, но и точнее абстрактной научной терминологии, которая, по мнению Юнга, тешит себя надеждой, что ее теоретические формулировки могут в один прекрасный день свестись к алгебраическим уравнениям [3]. Касательно научного стиля речи, которой присущ ряд особенностей: предварительное обдумывание высказывания, монологический характер, строгий отбор языковых средств и тяготение к нормированности, нам хотелось бы отметить, что стиль научных работ определяется, в конечном счете, их содержанием и целями научного сообщения. В этом аспекте, на наш взгляд, ни одна отрасль психологии, с их научно-рациональной терминологией, в плане преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, не преуспела. Исходя из прикладной ценности наследия Юнга, мы полагаем, что нам не стоит бояться манеры его изложения.

Исследование психологии бессознательного поставило Юнга перед необходимостью сформулировать новые понятия для объяснения установленных фактов. Одно из этих понятий – самость. Во избежание, бесконечных интерпретаций на эту тему и в целях понимания данного понятия идентично Юнгу, мы прибегнули непосредственно к теоретическому наследию классика.

Эмпирически сознание всегда обнаруживает свой предел, когда подходит к неизвестному. Неизвестное составляет все то, чего мы не знаем, и что, таким образом, не связано с эго как центром поля сознания. Неизвестное распадается на две группы объектов: те, что являются внешними и могут быть познаны с помощью органов чувств, и те, что являются внутренними и переживаются непосредственно. Первая группа охватывает все неизвестное во внешнем мире, вторая – все неизвестное во внутреннем мире, то есть ту область, которую мы называем бессознательным. При этом эго опирается на две с виду различные основы: соматическую и психическую. Наличие соматической основы выводится из той совокупности эндосоматических перцепций, которые со своей стороны уже имеют психическую природу и ассоциируются с эго, а значит, оказываются сознательными. Они производятся эндосоматическими стимулами, которые превышают порог сознания. Значительная же часть этой стимуляции происходит бессознательно, то есть на подпороговом уровне. Из вышесказанного следует, что соматическая основа эго состоит из сознательных и бессознательных факторов. То же самое справедливо и в отношении его психической основы: с одной стороны, эго опирается на все поле сознания, а с другой – на общую сумму бессознательных содержаний, которые распадаются на три группы:

- во-первых, временно подпороговые содержания, которые могут быть произвольно воспроизведены (память);
- во-вторых, бессознательные содержания, которые не могут быть произвольно воспроизведены;
- в-третьих, содержания, которые вообще не способны стать сознательными.

Как сознательный фактор, эго можно было бы, по крайней мере, теоретически, описать полностью. Но это описание никогда не достигло бы большего, чем изображение сознательной личности; все те черты, которые неизвестны субъекту или не осознаются им, оказались бы упущенными. Полная картина должна была бы включать и эти черты. Однако полное описание личности даже в теории оказывается совершенно невозможным, потому что ее бессознательная часть не может быть охвачена когнитивно. Между тем, этой бессознательной частью личности, как показал опыт, вовсе не следует пренебрегать как чем-то неважным. Напротив, имеющие решающее значение для конкретного человека качества часто не осознаются их обладателем и могут восприниматься только другими людьми, или же их приходится с трудом открывать с посторонней помощью [4].

В таком случае личность как полный феномен явно не совпадает с эго, то есть с сознательной личностью, а образует объект познания, который надобно отличать от эго. Конечно, такая надобность возникает только у психологии, считающейся с действительностью бессознательного, но зато для такой психологии это разграничение представляет первостепенную важность. Даже для юриспруденции должно иметь определенное значение то обстоятельство, являются ли некие психические факты сознательными или нет, например, при решении вопроса об ответственности за содеянное [5]. Юнг предложил называть эту полную личность, которая, хотя и имеется в наличии, но не может быть целиком познана, самостью. При этом эго находится в субординантном отношении к самости и относится к ней как часть к целому. В пределах поля сознания, отмечал Юнг, эго обладает субъективным чувством свободы воли, точнее, свободы выбора. Следует отметить, что для мыслительного процесса, именно свобода выбора является основной функцией. Индивид постоянно находится в состоянии выбора чего-либо. Данное свойство, настолько очевидно, что, по нашему мнению, не требует в свое подтверждение каких-либо теоретических основ, достаточно, в этом плане, внимательнее прислушаться к себе. Но точно также, как свобода воли (выбора) сталкивается с реалиями внешнего мира, так и за пределами поля сознания, в субъективном внутреннем мире, воля вступает в конфликт с фактами самости, обнаруживая, при этом, пределы своих возможностей. Данное ограничение свободы эго, сравнимое с ограничением свободы индивида по причине воздействия объективных происшествий, на которые его свобода воли может повлиять лишь в очень незначительной степени [3].

Принимая за основу эмпирически обозначенное качество эго, как центра поля сознания, но как часть полной личности (самости), мы в праве задать вопрос, а именно: с какими фактами самости (полной личности) индивидуальная воля вступает в конфликт, при котором эго не только не может ничего поделать с самостью, но иногда фактически ассимилируется бессознательными компонентами личности.

Фактами самости по Юнгу являются содержания архетипов коллективного бессознательного, к которым относятся:

1). Тень – это обладающие частичной автономией негативные свойства личности, имеющие эмоциональную природу. Аффекты обычно появляются там, где адаптация наиболее слаба, и в то же время они показывают причину ее слабости. Благодаря инсайту и доброй воле, тень может быть до известной степени ассимилирована в сознательную личность, но есть отдельные черты, которые оказывают чрезвычайно упорное сопротивление моральному контролю и оказываются почти недоступными для воздействия. Эти сопротивления обычно связаны с проекциями, не признаваемыми в качестве таковых, когда создается впечатление, будто причина эмоции кроется, вне всяких сомнений, в другом человеке. И неважно, насколько

очевидным может быть для стороннего наблюдателя тот факт, что это всего лишь проекции; практически, нет никакой надежды, что сам субъект осознает это.

Поскольку бессознательное создает это проецирование, то сознательный субъект сталкивается с проекциями как с происшествиями, которые заменяют ему реальный мир репродукцией собственного неизвестного лица субъекта. Поэтому, в конечном счете, они приводят к аутистическому состоянию, в котором человек выдумывает мир, реальность которого остается навсегда недостижимой. Возникающее в результате чувство неполноценности и еще более тяжелое чувство бесплодности объясняются – благодаря проекции – недоброжелательностью окружения, что, по механизму порочного круга, ведет к дальнейшему усилению изоляции. Чем больше проекций внедряется между субъектом и окружением, тем труднее эго видеть сквозь собственные бессознательно-иллюзорные изоляции, что же в действительности происходит. При этом сознательно, индивид оплакивает и прокликает вероломный мир, все больше и больше удаляющийся от него.

Однако предположение того, что такие и подобные им проекции могут иметь отношение, только лишь, к негативной стороне личности будут несостоятельны по причине усложнения проблемы, связанной с появлением символов противоположного пола, а именно: у мужчин – женского, у женщин – мужского, когда источником проекции будет являться уже не тень, которая имеет один и тот же пол с индивидом и относится к его личному бессознательному. Личные бессознательные содержания можно без особого труда сделать достоянием сознания. Следующие архетипы отстоят гораздо дальше от индивидуального сознания. Здесь мы встречаемся с анимой мужчины и анимусом женщины, двумя корреспондирующими архетипами, чья автономия и бессознательность объясняют неподатливость их проекций. Другими словами, осознание относительного зла своей природы находится в пределах возможностей обычного человека, но весьма редким и губительным для него опытом оказывается попытка взглянуть в лицо абсолютного зла [3]. Итак, рассмотрим следующий факт самости (полной личности), с которым индивидуальная воля вступает в конфликт.

2). Анима – это образ, который Шпиттелер (швейцарский писатель, лауреат Нобелевской премии 1919 года) назвал «My Lady Soul». Юнг предложил взамен этого выражения термин «анима» [anima], как указывающий на нечто специфическое, для чего слово «Soul» (душа) оказывается чересчур общим и неопределенным. Данный образ является следующим, после тени, фактором, который воплощается в каждом ребенке мужского пола и производит проекцию, является бессознательное в том виде, как оно представлено анимой. Анима – не избрание сознания, а спонтанный продукт бессознательного, нуминозные качества которого, унаследованные от коллективного архетипа анимы, делают образ матери [imago] угрожающе могущественным.

Проекция может быть аннулирована лишь тогда, когда сын сознает, что у него в душе находится образ не только матери, но и дочери, сестры, возлюбленной, небесной богини и пр., а именно: вечный образ, соответствующий самой глубокой сущности каждого мужчины – опасный образ женщины, олицетворяющей верность, которую в интересах жизни он, иногда должен нарушать. Данный образ женского начала – очень нужная компенсация риска, борьбы, жертв, которые обычно заканчиваются обманутыми надеждами. Данный образ – утешение за всю горечь жизни. И в то же время, данный образ – великий иллюзионист, обольстительница, которая вовлекает мужчину не только в благоразумные и полезные занятия, но и в ужасные парадоксы и противоречия, где добро и зло, успех и гибель, надежда и отчаяние уравниваются друг друга. И, как выразился Юнг: «Так как Она представляет для него величайшую опасность, то и требует от мужчины всего его величия, – и если оно в нем есть, Она его получит» [3].

Так как анима – архетип, обнаруживаемый у мужчин, разумно предположить, что равноценный архетип должен быть в наличии у женщин; ибо так же как мужчины компенсируют

ся женским началом, так женщины компенсируются мужским началом. Итак, рассмотрим следующий факт самости (полной личности), с которым индивидуальная воля вступает в конфликт.

3). Анимус – производящий проекцию бессознательный фактор у женщин, как компенсирующее мужское начало. Анимус означает ум (mind) или дух (spirit). Так же как для сына первым носителем производящего проекцию фактора становится мать, так для дочери таковым становится отец. Женщина компенсируется мужским началом, и потому ее бессознательное несет мужской отпечаток. Результат – значительное психологическое отличие женщин от мужчин. Так, согласно взглядам Юнга, Анимус соответствует отцовскому Логосу, который у женщин состоит не из размышлений, а из мнений – априорных предположений, притязаний на абсолютную истинность. Нет на свете такой логики, которая может поколебать женщину, если ей правит Анимус.

Как в своих положительных, так и в своих отрицательных выражениях взаимоотношения анима/анимус всегда избыточны («анимозность») (враждебностью, непреклонностью, предубежденностью и упрямством). Аффекты снижают уровень взаимоотношения и приближают его к общей инстинктуальной основе, которая уже не содержит в себе ничего индивидуального. Весьма часто эти взаимоотношения идут своим естественным ходом. Безо всякого внимания к ним их исполнителей – людей, которые впоследствии не понимают, что же с ними случилось.

Тогда как облако «анимозности», окружающее мужчину, состоит главным образом из сентиментальности и чувства обиды, у женщины «аминозность» выражается в форме чрезмерно самоуверенных взглядов и объяснений, инсинуаций и неверных истолкований, причем все это имеет целью (иногда достигаемой) разрыв взаимоотношений между двумя людьми [3].

Воздействие анимы и анимуса на эго, в принципе то же самое. Это воздействие чрезвычайно трудно исключить, потому что, во-первых, оно необыкновенно сильно и немедленно наполняет эго-личность непоколебимым чувством правоты и праведности. Во-вторых, причина воздействия проецируется и кажется заключенной в объектах и объективных ситуациях. Обе эти особенности можно, полагает Юнг, проследить назад до характерных свойств архетипа. Ибо архетип, конечно, существует *a priori*, что может, по-видимому, объяснить часто абсолютно неразумное и все же неоспоримое (да и не оспариваемое) существование некоторых настроений и мнений. Возможно, на подобные настроения и мнения так трудно влиять из-за мощного суггестивного воздействия, исходящего от архетипа. Сознание, по выражению Юнга, уступает его чарам, пленяется им, как бы гипнотизируется, результатом чего может являться моральное поражение эго в виде усиленного чувства неполноценности. В этом случае из-под человеческих взаимоотношений выбивается сама основа, ибо чувство неполноценности делает взаимное признание невозможным, а без него нет и взаимоотношений. Как утверждал Юнг, гораздо легче интуитивно понять тень, чем аниму и анимус. В отношении тени мы обладаем тем преимуществом, что в какой-то степени подготовлены к ее пониманию своим воспитанием, которое всегда старалось довести до сознания людей, что они сделаны не из чистого золота. Поэтому каждый понимает, что подразумевается под словами «тень», «низкая личность» и т.д. А если бы, говорил Юнг, кто-то вдруг забыл смысл этих слов, то воскресная проповедь, жена или сборщик налогов легко могли бы освежить его память. Однако с анимой и анимусом дело обстоит отнюдь не так просто. Во-первых, нравственное воспитание не касается этого аспекта и, во-вторых, большинство людей довольствуются уверенностью в собственной правоте и предпочитают взаимное поношение (если не хуже!) признанию своих проекций. В самом деле, кажется вполне естественным делом для мужчин – обладать безрассудными настроениями, а для женщин неразумными мнениями. По-видимому, такое положение дел основывается на инстинкте и должно оставаться таким как есть для обеспечения вечного продолжения эмпедокловой игры любви и ненависти стихий.

Природа консервативна и не позволяет без труда переменить свой естественный ход, упорно защищая неприкосновенность заповедных мест анимы и анимуса.

Поэтому нам гораздо легче признать свою теневую сторону, а именно, такие теневые препятствия морального порядка как: тщеславие, честолюбие, самонадеянность, злопамятность и т.д.; чем осознать проекции анимы/анимуса, когда прибавляются всевозможные затруднения интеллектуального характера, не говоря уже о содержаниях проекций, с которыми человек просто не знает, как совладать.

Мы не имеем целью полного раскрытия всех психологических особенностей взаимоотношений фактов самости анима/анимус, которые вступают в конфликт с индивидуальной волей, ибо эта тематика достойна отдельного труда. Нам интереснее психологическая природа формирования внутриличностного конфликта, если так можно выразиться, технологический аспект данного процесса. Поэтому мы переходим к рассмотрению следующих фактов самости, наряду с которыми определяется их совокупное участие в данном процессе.

4). Архетип Мудрого старца (мужск.) /архетип хтонической Матери (женск.) /архетипический Мудрый Старец является персонификацией (образом) смысла и мудрости. В мужской психологии Анима связана с Мудрым Старцем как дочь с отцом. У женщины, старец-мудрец представляет аспект Анимуса. В определенном смысле, несущий черты Отца и Героя Мудрый Старец, проявляется в образах духовного учителя, доктора, священника, то есть лица, обладающего авторитетом. Мудрый Старец не является персонажем одной, лишь, мужской психологии, он выступает у женщин как аспект Анимуса, в плане помогающей скрытой мудрой силы в творческом преобразовании. В то время как для мужчины мать имеет символическое значение, для женщины она становится символом только в ходе ее психологического развития. Опыт обнаруживает тот замечательный факт, что в мужской психологии господствует тип духовного образа матери, тогда как у женщины чаще всего встречается хтонический тип (или Мать-Земля). В отличие от мужчины, женщина может идентифицироваться непосредственно с Матерью-Землей.

Эти четыре элемента согласно Юнгу, образуют полуимманентную и полутрансцендентную **четверницу**, архетип самости [3], содержания которого, согласно психологической природе бессознательного [4], проявляясь, как эмоционально-чувственные переживания, входят в конфликт с эго и, расщепляя его (Spaltung) создают, как отмечалось выше, проблему внутриличностного конфликта в виде отрицательных дистрессовых последствий [1].

Из сказанного выше нам, лишь, осталось сделать идентифицирующее уточнение в том, что механизм воздействия содержаний архетипа четверницы (самости) на эго, проявляющиеся у индивида в виде эмоционально-чувственных переживаний, – это и есть механизм формирования внутриличностного конфликта. Все остальные теории внутренней конфликтности, от неполноценности до неудовлетворенности, по различным поводам, – есть последствия работы данного механизма, и могут быть применены лишь в качестве психодиагностики, объясняющей эмоционально-чувственную причину расщепленности эго (Spaltung) [1].

Когда теорию удастся использовать с ожидаемыми результатами, считается, что она является правильной. Во многих случаях применимость критерия практики не вызывает сомнений. Скажем, изобретение транзистора подтверждает правильность наших представлений об энергетическом спектре электронов в полупроводниках, а взрыв атомной бомбы – правильность представлений о делении ядер и т.п. Касательно психологии, можно рассуждать как в пользу ее научности, так и, в не меньшей степени, в пользу ее ненаучности. Действительно, если, мы обратимся к сути психологической природы основополагающих базисов, определяющих проблематику внутриличностного конфликта, а именно: структуру психики; эмоции; субъективности мышления, а также природы бессознательного, то мы обнаружим отсутствие единых теоретических установок (о единых законах речи нет), соответствующую

щих данным понятиям. Рассуждая о теориях психологической науки, мы можем говорить лишь о попытках согласовать психологию с реалиями современной науки. Так новые идеи, как в зеркале, отражались в науке о человеке. С появлением и развитием идей классической физики психологи сравнивали человека с машиной (теория Ламетри Ж.О. о человеке-машине); с появлением теории Дарвина мы отмечаем появление в психологии структурализма; ответом на открытие электромагнитного поля стала одна из школ – гештальтпсихология, которая по аналогии с преобразованиями электромагнитного поля стала рассматривать сознание как самоорганизующуюся целостную систему, несводимую к сумме её частей. «Все школы стремились утвердить в изучении этой субъективной области объективные научные стандарты, при этом прослеживается влияние на программы школ стандартов, принятых науками о природе, будь то классическая физика (структурализм), эволюционная биология (функционализм) или «физика поля» (гештальтизм)» [5]. Гештальтпсихология, однако, как критиковалась, так и критикуется до сих пор. «Гештальттеория, утвердив в психологии принцип целостности, отделила его от двух других нераздельно связанных с ним объяснительных принципов – детерминизма (причинности) и развития. Именно это и создало её оппонентный круг» [5, с. 379]. Здесь мы просто хотели бы отметить, что ни одна из ныне существующих теорий не является общепризнанной, то есть, как отмечалось выше, мы видим отсутствие единых теоретических установок и законов. В этой связи, невольно вспоминается высказывание персонажа М.А. Булгакова профессора Воланда: «...что же это у вас, чего ни хватишься, ничего нет!...». В самом деле, касательно основополагающих принципов психологической науки, мы, зачастую, можем наблюдать, лишь, набор мнений на уровне интересубъективного дискурса. Создается впечатление, что психологию не могут поделить между собой гуманитарная и естественно-научная парадигмы и, как следствие, – наличие налета некоторой неадекватности на всей психологической науке в целом. Принимаем мы данную особенность психологической науки, или нет, – это уже факт, согласно юридической терминологии, мало значимый, ибо, опровергая сказанное выше, мы вступаем в противоречие с очевидным. Принимая ситуацию такой, какой она является на самом деле, мы считаем важным, в наших рассуждениях, не выйти за рамки научности. Если психология –

наука, то на психологический метод должны распространяться все требования как к методу научному.

Как мы знаем, наука – это сфера человеческой деятельности, результатом которой является новое знание о действительности, отвечающее критерию истинности. Как мы знаем, цель науки – постижение истины, а способ постижения истины – научное исследование. Различают эмпирическое и теоретическое исследования. Хотя разграничение это условно. Как правило, большинство исследований имеет теоретико-эмпирический характер.

Одним из основных критериев научности прикладного исследования является возможность применения другими психологами полученных знаний, для решения конкретных практических задач. То есть научный результат должен быть инвариантным относительно пространства, времени, типа объектов и типа субъектов исследования. Это означает, что он должен быть объективным.

Результатом научной деятельности может быть описание реальности, объяснение предсказания процессов и явлений, которые выражаются в виде текста, структурной схемы, графической зависимости, формулы и т.д. [6, с. 11-17].

Из сказанного выше следует вывод в том, что истинный метод должен вытекать из природы подлежащих исследованию предметов, а не из наших заранее составленных представлений. Предметом нашего исследования является преодоление отрицательных последствий внутриличностного конфликта (дистресса), следовательно, речь идет о деятельностном процессе, направленность которого обусловлена тематикой исследования, и несет в себе, прежде всего, практическую составляющую. Мы не собираемся полемизировать по поводу юнговской интерпретации самости. Для нас важно другое, а именно: реальностью ли является, психические патологии или нет? Ответ на данный вопрос очевиден. Мастер описал механизм формирования внутренней конфликтности индивида именно таким образом. Кроме того, он дал рекомендации по преодолению данного явления посредством построения психологической трансцендентной функции [7]. Здесь мы видим реальную возможность, не выходя за рамки научности, осуществить проверку юнговских выводов. В марксистской философии критерием истинности, в том числе и научного знания, считалась практика, и у нас нет никаких оснований для ревизии данного критерия.

Библиографический список

1. Васильев, А.С. О психологической природе внутриличностного конфликта // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2010. – № 4 (23). – Ч. II.
2. Зеленский, В. Толковый словарь по аналитической психологии. – М.: Изд-во Когито-Центр, 2008.
3. Юнг, К.Г. Айон: Феноменология самости. – СПб.: Изд-во Университетская книга, 1997.
4. Васильев, А.С. Эмоционально-когнитивное насыщение воображения как средство преодоления внутриличностного конфликта // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5 (24).
5. Петровский, А.В. Теоретическая психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001.
6. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2008.
7. Юнг, К.Г. Трансцендентная функция. Сознание и бессознательное. – СПб.; М., 1997.

Bibliography

1. Vasiljev, A.S. O psikhologicheskoy prirode vnutrilichnostnogo konflikta // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – Gorno-Altajsk. – 2010. – № 4 (23). – Ch. II.
2. Zelenskiy, V. Tolkoviy slovar' po analiticheskoy psikhologii. – M.: Izd-vo Kogito-Centr, 2008.
3. Yung, K.G. Ayon: Fenomenologiya samosti. – SPb.: Izd-vo Universitetskaya kniga, 1997.
4. Vasiljev, A.S. Emocional'no-kognitivnoe nasishthenie voobrazheniya kak sredstvo preodoleniya vnutrilichnostnogo konflikta // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2010. – № 5 (24).
5. Petrovskiy, A.V. Teoreticheskaya psikhologiya / A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy: ucheb. posobie. – M.: Akademiya, 2001.
6. Druzhinin, V.N. Eksperimental'naya psikhologiya. – SPb.: Piter, 2008.
7. Yung, K.G. Transcendentnaya funkciya. Soznanie i bessoznatel'noe. – SPb.; M., 1997.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 371

Chukhrov A.S. PERSONALITY-MOTIVATIONAL ASPECT OF PROFESSIONAL CHOICE STUDENTS TECHNICAL STUDIES. This article discusses scenarios of professional and personal formation of students' engineering and technology sectors, ranging from the motivation of the choice of technical professions to the degree of involvement in the educational process.

Key words: engineering degree, the scenario of professional development, motivation, choice of technical specialties.

А.С. Чухров, канд. тех.наук, доц. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается сценарии профессионально-личностного становления студентов инженерно-технических специальностей, начиная от мотивации выбора технической профессии до степени включенности в образовательный процесс.

Ключевые слова: инженерно-технические специальности, сценарий профессионального становления, мотивации выбора технических специальностей.

Современное состояние научных исследований и прикладных разработок, посвященных проблеме контроля качества образования и технологии оценки профессиональных и личностных качеств технических и инженерно-технических (ИТ)-специалистов, востребованных в современной организационной среде, свидетельствует, что к настоящему времени научное сообщество еще не выработало единого мнения относительно важности и значимости данных критериев, что негативно отражается на практике создания соответствующих педагогических технологий.

В классической и современной педагогической и психолого-педагогической науке особое внимание уделено анализу сущностных компонентов профессионально-личностного становления (А.А. Бодалев), личностно-мотивационных аспектов профессионального выбора [1], а также рассмотрению наиболее продуктивных подходов к осмыслению этапов, стадий (ступеней) становления профессионала [2-4].

Перспективным считается анализ образовательного пространства вуза как системы условий, призванных обеспечивать оптимальное протекание процесса профессиональной подготовки будущих технических специалистов. Выделен ряд наиболее важных принципов, составляющих основу личностно-ориентированного профессионального образования [6]. По мнению многих отечественных исследователей, при всей распространенности декларативного признания приоритета индивидуальности и самоценности обучаемого в современных вузах достаточно слабо развиты технологии профессионального образования, позволяющие на всех его ступенях соотносить формальные требования учебного процесса с закономерностями профессионального становления личности. По этой причине организация учебно-пространственной среды и содержание профессионального образования в современных вузах не отвечают современному уровню развития социальных, информационных, производственных технологий, что, в свою очередь, отрицательно влияет на восприятие студентами их будущей профессиональной деятельности в технической сфере и ИТ-индустрии.

При этом отмечается, что сценарии профессионально-личностного становления не могут разворачиваться вне определенных пространственно-временных рамок [3]. Немаловажными являются социокультурные условия и психолого-педагогические факторы профессионально-личностного становления будущих технических и ИТ-специалистов, которые во многом обусловлены модернизациями и инновациями, происходящими в сфере информационных технологий. Как показано в исследованиях ряда отечественных авторов, динамичность современного профессионального образования парадоксальным образом сочетается с риском возникновения

инфантильных и псевдоуспешных сценариев профессионально-личностного становления, что особенно актуально для студентов, обучающихся по ИТ-специальностям [3].

Специалистами выявляется ряд факторов, которые не только составляют специфику обучения студентов ИТ-специальностей, но и способны оказывать негативное воздействие на их профессионально-личностное становление. Рассмотрены сущностные характеристики технократического мышления, которое, с одной стороны, во многом комплементарно принципам функционирования информационных технологий, а с другой, таит в себе риски искажения личностного и профессионального развития, что отмечено многими современными исследователями [3]. Поиск новых, эффективных путей повышения качества образования будущих технических и ИТ-специалистов может лежать через их профессионально-личностное становление.

Методы исследования.

Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством как специально разработанного интервью, направленного на получение максимально достоверной информации о специфике профессиональной подготовки и развития личностных качеств у студентов технических специальностей в образовательном пространстве вуза, так и стандартизированных диагностических методик. Комплексный диагностический инструмент был ориентирован на сбор информации, включающей: субъективное восприятие студентами технических специальностей содержательных и процессуальных сторон современного вузовского образования; их представлений о личностных качествах и профессиональных способностях вузовских преподавателей, необходимых для передачи профессиональных знаний в области ИТ-индустрии; оценку практического опыта, получаемого в организационной среде, и степень его соответственности с получаемыми теоретическими знаниями; оценку динамики их собственного профессионального и личностного развития в соответствии с требованиями рынка труда в сфере ИТ-индустрии.

Результаты. Изучение такого фактора, как мотивация выбора специальности, позволило выявить причины, побудившие молодых людей отдать предпочтение именно сфере технических наук. В таблице 1 представлены результаты, отражающие полимотивированный выбор респондентов, что объясняет тот факт, что суммарное значение выборов превышает 100%. Следует заметить, что среди многообразия мотивов, определяющих выбор специальности, не выявлено явно лидирующего: почти все варианты ответов, за исключением двух, варьируют в интервале от 16% до 25% по частоте встречаемости.

Таблица 1

Мотивация выбора технической специальности

Перечень возможных причин и мотивов, определяющих выбор специальности	Доля (%) от опрошенных
Случай	17,0
Мнение родителей, знакомых	20,4
Возможность хорошо зарабатывать в будущем	19,7

Престиж специальности	23,6
Давний интерес к специальности	25,2
Соответствие характера специальности интересам и наклонностям	21,3
Интерес к новой, перспективной сфере деятельности	16,1
Возможности, которые открывает эта специальность	9,1
Затрудняюсь ответить	6,4

Большая часть респондентов указала как внешние мотивы («случай», «мнение родителей» или «возможность заработать»), так и внутренние мотивы («давний интерес к профессии», «соответствие характера специальности Вашим наклонностям» и другие), что свидетельствует о полимотивированности их выбора технической индустрии в качестве сферы будущей профессиональной деятельности.

Как показало дальнейшее исследование, подавляющее большинство респондентов (70,8%) выразили стабильный интерес к получаемой специальности, что говорит об исходном преобладании внутренних мотивов выбора профессии. Однако, почти у третьей части от общего числа респондентов

(29,2%) в ходе исследования были обнаружены различные проявления разочарования в специальности, что, скорее всего, обусловлено как исходным преобладанием «внешних» мотивов профессионального выбора, так и возникающими трудностями в обучении. Следует заметить, что данная тенденция характерна как для студентов младших курсов, так и для студентов старших курсов, что подтверждается отсутствием значимых различий по критерию U-Манна-Уитни ($U=10891$; при $p=0,096$).

Критерий «Заинтересованность/разочарованность в профессии» имеет ряд взаимосвязей с индивидуальными факторами профессионально-личностного становления (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь критерия «Заинтересованность/разочарованность в профессии» с индивидуальными факторами профессионально-личностного становления

<i>Чем отчетливее интерес к специальности, тем:</i>	<i>Значение r_s</i>
более удовлетворен успехами в учебе	0.138*
больше времени уделяет ежедневной подготовке к занятиям	0.175**
регулярнее выполняет задания в течение всего семестра	0.170**
более удовлетворен взаимоотношениями с преподавателями	0.116*
более компетентен в решении профессиональных проблем	0.132*
чаще оправдываются ожидания и представления относительно специфики работы специалиста по ИТ	0.153**
более выражена уверенность в том, что успехи в учебе зависят от самого студента	0.135*

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что интерес студентов к специальности как составляющая мотивационной сферы, с одной стороны, определяет динамику и направление их профессионально-личностного становления, а с другой стороны, сам процесс углубления знаний по выбранному направлению профессиональной подготовки усиливает интерес к избранной сфере профессиональной деятельности.

При выявлении субъективного восприятия студентами ИТ-специальностей степени трудности/легкости обучения в вузе, было установлено, что 24,4 % респондентов указывают на сравнительную легкость обучения в вузе по сравнению с прежним местом обучения, 30,1% не видят существенных различий, а 45,5% заявляют, что учеба в вузе им дается сложнее. При этом следует заметить, что среди студентов разных курсов мнение по данному вопросу существенно отличается: представители 1-го курса по сравнению со студентами 2-го ($U=2162$; при $p=0,001$) и 4-го ($U=2411,5$; при $p=0,003$) курсов чаще указывает на то, что им легче учиться в вузе по сравнению с предыдущим местом учебы. Вероятно, это связано с тем, что первокурсники еще не столкнулись в полной мере со специальными дисциплинами и другими сложностями вузовской системы обучения. Аналогичная закономерность характерна и для студентов 5-го курса по сравнению со студентами 2-го ($U=2177,5$; при $p=0,009$) и 4-го курсов ($U=2366$; при $p=0,013$). Подобная закономерность может быть объяснена как субъективным ощущением профессионального роста в области информационных технологий, так и предвосхищением времени выпуска, что не может не вызывать позитивных эмоций.

Данные, полученные при изучении представлений молодых людей о влиянии внешних и внутренних факторов на успешность обучения в вузе, показывают, что лишь 9% опрошенных считают, что успехи в учебе зависят от внешних обстоятельств, 66 % молодых людей убеждены в обратном, а 25% полагают, что на успешность в равной мере оказывают

влияние как внешние, так и внутренние факторы. Данная закономерность распределения представлений характерна для всех студентов ИТ-специальностей, независимо от курса обучения.

Сопоставление данных ранжирования 16-ти причин, затрудняющих обучение, выявило наличие высокой взаимосвязи ($r_s = 0,826$, при $p < 0,000$) между рангами студентов младших и старших курсов, что свидетельствует о наличии общих представлений о причинах, вызывающих затруднения в учебном процессе. Как оказалось, к наиболее значимым причинам были отнесены: сложность вузовской системы обучения, сложность учебных предметов, неудобный режим учебы, недостаточные начальные знания, чувство внутренней напряженности в ситуациях проверки знаний и недостаток волевых качеств. При общей схожести иерархических структур у студентов младших и старших курсов, следует отметить единичные отличия в определении значимости таких причин, как: наличие дополнительной работы, неудобный режим учебы, сложность учебных предметов. Это объясняется тем, что для студентов старших курсов, которые, по-видимому, уже начали включаться в трудовую деятельность, более актуальна проблема совмещения работы и учебы по сравнению со студентами младших курсов.

Как показали результаты исследования, важнейшее значение в профессионально-личностном становлении студентов имеют такие факторы, как наличие и успешность опыта практической деятельности. Результаты опроса тех, кто обладает таким опытом, свидетельствуют о том, что чувство компетентности, возникающее у студентов при решении профессиональных задач взаимосвязано как с удовлетворенностью специальностью, так и успешностью учебной деятельности, которая, в свою очередь, во многом обусловлена личностными особенностями студентов (табл. 3). Как видно из таблицы корреляционных взаимосвязей, эффективность реализации знаний и навыков на практике связана с реалистичностью

представлений о специфике деятельности специалиста в области инженерии и ИТ.

Большой интерес представляют закономерности процесса построения и протекания межличностных отношений будущих специалистов в образовательном пространстве вуза, при этом от преподавателя зависит качество выпускаемого специалиста. Было установлено, что удовлетворенность отноше-

ниями с преподавателями повышается в случае предоставления последними студенту права на независимость ($r_s = 0,179$, при $p < 0,01$). Кроме того, чем чаще студенты констатируют факты предоставления им независимости, тем более они удовлетворены тем, что являются студентами именно данного вуза ($r_s = 0,276$, при $p < 0,01$).

Таблица 3

Взаимосвязь компетентности в решении профессиональных задач с различными факторами профессионально-личностного становления

Факторы профессионально-личностного становления	Значение r_s
<i>Чем более компетентными чувствуют себя студенты в решении профессиональных проблем (задач), тем:</i>	
более выражена удовлетворенность характером профессиональных задач выполняемых в качестве специалиста ИТ	0.517**
чаще оправдываются ожидания и представления относительно специфики работы ИТ-специалиста	0.388**
благополучнее взаимоотношения с руководством	0.372**
позитивнее взаимоотношения с коллегами	0.349**
более удовлетворены успехами в учебе	0.179*
более выражена интернальность	0.194*
позитивнее самопринятие	0.162*
отчетливее желание принимать себя как личность	0.197*
более выражено стремление в увеличении уверенности в своих силах	0.237*

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Как показал анализ ответов респондентов, в структуре предпочтений студентов технических специальностей, выражаемых при оценке качеств педагога, первые три позиции занимают «педагогическое мастерство», «умение найти общий язык со студентом» и «умение связать учебный материал с реальными практическими навыками». Приоритетный выбор указанных качеств связан с тем, что они, по мнению студентов, позволяют им быть успешными в учебе и последующей практической деятельности.

Далее отражены результаты применения сценарного подхода к анализу показателей профессионально-личностного становления будущих ИТ-специалистов с целью выявления критериев, позволяющих выделить наиболее повторяющиеся сценарии данного процесса.

В целях адекватного отражения специфики профессионального становления будущих ИТ-специалистов, на этапе обработки эмпирических данных была реализована версия сценарного анализа (Л.Н. Плоткина). Мы исходили из того, что образовательное пространство вуза задает такое сочетание внешних условий и факторов, при котором с неизбежностью актуализируются те или иные сценарии становления будущих профессионалов. Осуществляя комплексный анализ данных, мы ориентировались на показатели, позволяющие выявить степень внешней и внутренней (эмоционально-познавательной) включенности студентов в образовательный процесс. Важность учета указанных показателей при реализации сценарного подхода к анализу данных ранее нашла подтверждение в теории транзакционного анализа (Э. Берн, Я. Стюарт, В. Джойнс), а также в методических разработках отечественных исследователей [3; 5].

Первичный количественный анализ данных позволил обнаружить и выделить 4 подгруппы респондентов, имеющих наиболее заметные различия в индивидуальных показателях профессионального становления. Затем был проведен более углубленный анализ с целью установления ключевых критериев, позволяющих выделить наиболее повторяющиеся сценарии профессионального становления студентов ИТ-специальностей. В качестве таковых критериев выступили:

- успешность учебной деятельности будущих ИТ-специалистов;
- эмоционально-когнитивная оценка будущей профессии.

Первый критерий позволяет дифференцировать студентов по успешности освоения знаний в области будущей профессиональной деятельности (успешные/неуспешные), второй – показывает эмоционально-когнитивную оценку выбранной студентом профессии (наличие/отсутствие устойчивого интереса). Поскольку данные критерии отражают различные аспекты профессионально-личностного становления, то они являются достаточно автономными и, в тоже время, комплементарными, то есть взаимодополняющими. Их дихотомические комбинации позволили нам обнаружить четыре принципиально отличных сценария профессионально личностного становления (Рис. 1).

Как показал последующий анализ эмпирических данных, выделенные выше сценарии профессионально-личностного становления имеют различную частоту встречаемости среди будущих ИТ-специалистов.

Как видно из рисунка 1, первый сценарий является преобладающим (47,8% – 149 человек) среди других сценариев. Второй сценарий характерен для 17,3% респондентов (54 человека), представителями третьего сценария стали 23,1% (72 человека), к четвертому сценарию были отнесены 11,8% (37 человек). При этом следует заметить, что частота встречаемости сценариев среди студентов младших и старших курсов не имеет значимых различий ($\chi^2=5,986$; при $p=0,112$). Следовательно, данное соотношение сценариев характерно для всех студентов технических и ИТ-специальностей.

При последующем анализе данных были выделены специфические характеристики студентов, выбирающих какой-либо из указанных выше сценариев включенности в образовательный процесс. Так, было установлено, что будущих специалистов, реализующих 1-й сценарий максимальной включенности в образовательный процесс, характеризует следующее сочетание индивидуально-личностных особенностей: установка на приобретение позитивного опыта в учебной деятельности, преобладание внутреннего локус-контроля, доминирование внутренних мотивов в сфере профессиональных интересов, стремление к самоуважению и способность к творческому восприятию процесса обучения. Им также свойственны способность к пониманию сложной информации, систематичность в подготовке к занятиям в вузе, конструктивные отношения с однокурсниками и педагогами.

Для будущих специалистов, реализующих 2-й сценарий формальной включенности в образовательный процесс, характерны высокий уровень самоорганизации в подготовке к занятиям, высокий уровень ответственности за результаты учебной деятельности при недостаточном интересе к содержанию будущей профессиональной деятельности. При явном стремлении к выполнению всех требований образовательного про-

цесса и высоких оценках со стороны преподавателей, они все же испытывают некоторые трудности в восприятии получаемой профессиональной информации, что, вероятно, является одной из причин неудовлетворенности результатами учебной деятельности, характерной для представителей данного сценария.

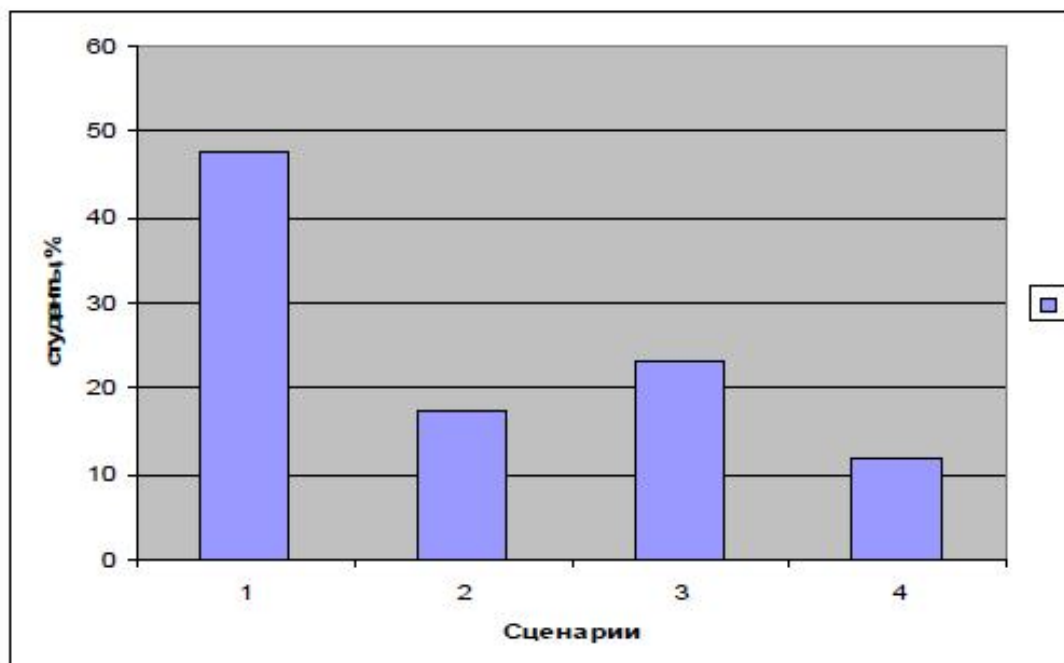


Рис. 1. Количественное соотношение реализуемых сценариев профессионально-личностного становления студентов
 1 - сценарий максимальной включенности в образовательный процесс;
 2 - сценарий формальной включенности в образовательный процесс;
 3 - сценарий амбивалентной включенности в образовательный процесс;
 4 - сценарий отчужденного пребывания в образовательном пространстве вуза.

1. Сценарий максимальной включенности в образовательный процесс (успешный / интересующийся);
2. Сценарий формальной включенности в образовательный процесс (успешный / неинтересующийся);
3. Сценарий амбивалентной включенности в образовательный процесс (неуспешный / интересующийся);
4. Сценарий отчужденного пребывания в образовательном пространстве вуза (неуспешный / неинтересующийся).

В тех случаях, когда профессионально-личностное становление будущего специалиста протекает по 3-му сценарию амбивалентной включенности в образовательный процесс, как правило, обнаруживаются следующие индивидуально-личностные характеристики: наличие явного интереса к получаемой специальности и установка на овладение практическими навыками будущей профессиональной деятельности с целью скорейшего получения финансового вознаграждения. Однако, при этом у них относительно низкая успешность обучения, что обусловлено недостаточным уровнем самоорганизации и низкой мотивацией к получению теоретических знаний. Их также характеризует средний уровень удовлетворенности отношениями с преподавателями на фоне позитивных отношений с однокурсниками.

Студенты, которые были отнесены в ходе нашего исследования к 4-му сценарию отчужденного пребывания в образовательном пространстве, характеризуются сочетанием таких

индивидуальных особенностей, как преобладание внешнего локуса контроля, низкая самоорганизация учебной деятельности, отсутствие стремления к профессиональному и личностному саморазвитию, что находит отражение в стабильно низкой успеваемости. Для них также свойственны значительные трудности в восприятии профессиональной информации, изложенной научным языком, неудовлетворенность отношениями как с преподавателями, так и с однокурсниками и выраженное разочарование в получаемой профессии.

Заключение. В результате проведенного исследования были получены теоретические основания и эмпирические данные, свидетельствующие о необходимости разработки рекомендаций по созданию программ психолого-педагогической поддержки профессионально-личностного становления будущих специалистов в образовательном пространстве современного технического вуза.

Библиографический список

1. Фионов, Г.Н. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях: Краткая стенограмма общего годовичного собрания АПН СССР. – М., 1991.
2. Степин, В. С. Современная научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В. С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М., 1994.
3. Плоткина, Л.Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий (ИТ) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара, 2010. – Т. 12. – № 5.
4. Чернышев, А.А. Системное обеспечение качества образования и государственная аккредитация вуза // Современное образование: качество и новые технологии: Тез. докл. – Томск: ТГУСУР, 2000.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г.М. Майнулов. — М., 2002.
6. Фокин, Ю.Т. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М., 2002.

7. Planning the quality of education. / Ed. by K.N. Ross and L. Mahick. – UNESCO, Pergamin Press, 1990.

Bibliography

1. Filonov, G.N. Vospitanie molodezhi v novihkh socialjno-ekonomicheskikh usloviyakh: Kratkaya stenogramma obtheho godichnogo sobraniya APN SSSR. – M., 1991.
2. Stepin, V. S. Sovremennaya nauchnaya kartina mira v kuljture tekhnogennoj civilizacii / V. S. Stepin, L.F. Kuznecova. – M., 1994.
3. Plotkina, L.N. Socialjno-psihologicheskij analiz professio-nalno-znachimihkh kharakteristik specialistov v oblasti informacionnihkh tekhnologij (IT) // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – Samara, 2010. – T. 12. – № 5.
4. Chernihshev, A.A. Sistemnoe obespechenie kachestva obrazovaniya i gosudarstvennaya ak-kreditaciya vuza // Sovremennoe ob-razovanie: kachestvo i novih tekhnologii: Tez. dokl. – Tomsk: TGUSUR, 2000.
5. Fetiskin, N.P. Socialjno-psihologi-cheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malihkh grupp / N.P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G.M. Mayjnulov. – M., 2002.
6. Fokin, Yu.T. Prepodavanie i vospitanie v vshshej shkole. – M., 2002.
7. Planning the quality of education. / Ed. by K.N. Ross and L. Mahick. – UNESCO, Pergamin Press, 1990.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 376

Sharomova V.S. STAGES OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF A TECHNIQUE OF TRAINING TO READING. In article the basic methods and receptions of training of the preschool child are stated reading taking into account age and specific features of the child with speech infringement.

Key words: children with speech disorders, reading skills, methods of formation of reading skills.

V.C. Шаромова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sharomova_vika@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье представлена методика формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, позволяющая добиться сознательного, выразительного, беглого и правильного чтения. Упражнения, представленные в статье, проводимые последовательно и постоянно, оказывают положительное влияние на развитие внимания и зрительной памяти детей с нарушением речи, формируют и поддерживают положительную мотивацию к чтению.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, навыки чтения, методика формирования навыков чтения.

Качество обучения чтению всегда глубоко волновало ученых и педагогов, ибо от того, как оно постановлено в школе, как совершается приобщение ребенка к книге, как развивается у него потребность в чтении, во многом зависят результаты обучения и воспитания подрастающего поколения. Для реального достижения повышения качества обучения чтению учащихся с нарушением речи необходимо не только искать и развивать новые, научно обоснованные подходы к этой проблеме, но и внимательно изучать и анализировать богатейший исторический опыт, что позволит избежать ошибок и заблуждений и наиболее полно реализовать лучшие идеи, передовые подходы и приемы, нередко уже имевшие место в прошлом, иногда довольно отдаленном от сегодняшнего дня [1 – 11].

Формирование навыка чтения. Существуют несколько формулировок, дающих представление о том, что же является чтением. По мнению известного психолога и методиста Д.Б. Эльконина, чтение – это «...воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения... Чтение есть действие, производимое со звуками языка» [10, с. 237].

Овладение навыками чтения становится одним из основных, базисных моментов образования, так как является частью процесса речевого развития. Одновременно чтение выступает одним из важнейших способов получения информации. Оставляя процесс овладения навыками чтения на первые годы школьной жизни, взрослые ставят ребенка в сложную ситуацию: поток информации, необходимый для усвоения, резко возрастает со вступлением в школьную жизнь. Кроме того, возникает необходимость приспособления детей к новым внешним условиям школы, к изменению режимных моментов, адаптации в новом школьном коллективе. Если к этому добавятся трудности освоения навыков первоначального чтения, то увеличится опасность, что какой-либо из компонентов новой школьной жизни не будет освоен. Таким образом необходимость более раннего, чем в школьные годы, обучения детей чтению, продиктована потребностями общественного развития и формирования личности ребенка. В соответствии с этим определением обучение чтению проходит следующие три этапа [3, с. 97]:

1. Звуковой анализ – сначала с опорой на материализованное действие – заполнение соответствующими звуками клеточек в схематических изображениях слова, затем в рече-

вом плане – в форме перечисления звуков, составляющих предъявленное звучащее слово, и наконец, в умственном плане – когда, не произнося слова, ребенок называет количество звуков в нем или указывает, на каком месте в этом слове стоит тот или иной звук.

2. Первичное воссоздание звуковой формы слова – на этом этапе впервые вводится идея фонетической, или фонологической, парадигматики, т.е. изменения значения слова при изменении одного из составляющих его звуков.

3. Словное чтение – «наполнение» слова буквами и автоматизация процесса его воссоздания по буквам.

Т.Г. Егоров рассматривает чтение как более сложный процесс, включающий в себя как техническую сторону, так и понимание прочитанного [2, с. 15]. Автор также выделяет три этапа: *аналитический, синтетический* и этап *автоматизации*. Периоды формирования навыка чтения по Д.Б. Эльконину Т.Г. Егоров включает и аналитический этап.

Этот этап, согласно Т.Г. Егорову, характеризуется слогобуквенным анализом и чтением слова по слогам, т.е. первыми ступенями формирования навыка.

На синтетическом этапе происходит чтение целыми словами. При этом зрительное восприятие слова и его произнесение совпадают с осознанием его значения. На данной ступени идет становление синтетических приемов формирования навыка чтения. Более того, понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т.е. чтение осуществляется по смысловой догадке.

В последующем чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста: его фактического содержания, композиции, использованных изобразительных средств и т.д.

Формирование навыка чтения у детей с нарушением речи – длительный и сложный процесс. Вначале старшие дошкольники читают послоговым способом, т.е. все сложные слова – по слогам. Затем начинают короткие слова прочитывать целиком, но более сложные все чаще читают по слогам. Потом наступает период, когда большую часть слов читают слитно и только некоторые – по слогам. И наконец, достигается синтетический способ чтения, т.е. чтение целыми словами.

Если ребенок с нарушением речи одни слова читает целиком, а другие – по слогам, то можно считать, что он находится на переходном этапе от слогового способа чтения к синтетическому [9, с. 67].

В навыке чтения выделяются две стороны: техническая и смысловая. К технической относят способ чтения, его темп (скорость), динамику (увеличение) скорости и правильность. К смысловой – выразительность и понимание прочитанного. Каждый из компонентов, составляющих навык чтения, сначала формируется, отрабатывается как умение и посредством упражнений постепенно поднимается на уровень навыка, т.е. осуществляется без напряжения, полу- или совсем автоматически.

Техническая сторона охватывает такие компоненты навыка чтения, как способ чтения, правильность, беглость, или темп. Каждый из них, образуя в целом «технику» чтения, имеет свои особенности, которые так или иначе влияют на весь процесс. Важнейшим компонентом техники, воздействующим на все другие ее составляющие, является способ чтения.

В методике известны **пять основных способов чтения**: 1) побуквенное; 2) отрывистое слоговое; 3) плавное слоговое; 4) плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов; 5) чтение целыми словами и группами слов. Первые два относятся к непродуктивным и крайне нежелательны для обучения чтению [7, с. 32].

В основе русской графики лежит слоговой принцип. Для передачи звуков в письме используются буквы (графемы), но они, взятые отдельно, как правило, не могут быть прочитаны, так как читаются с учетом последующих букв.

Например, не видя следующей буквы и не зная, какой звук – твердый или мягкий – она обозначает, мы не можем прочесть букву *л*, но в слогах *ли* или *лу* мы ее читаем безошибочно, ибо в первом случае это мягкий звук [л'], так как последующий гласный *и* всегда смягчает согласный, а во втором – это твердый звук, так как последующий гласный *у* влияет на твердость согласного [4, с. 28].

Это означает, что в русском языке звуковое содержание буквы обнаруживается лишь в сочетании с другими буквами и, следовательно, побуквенное и отрывистое слоговое чтение будет постоянно приводить к ошибкам и к необходимости исправлений. Поэтому в современной методике обучения грамоте принят принцип слогового (позиционного) чтения, т.е. с самого начала дошкольники ориентируются на слог как на единицу чтения.

Последние три способа продуктивны. Их надо обстоятельно отрабатывать и побуждать детей к скорейшему, но естественному переходу от одного из них к другому, т.е. от плавного слогового чтения к чтению целыми словами и группами слов – самому продуктивному способу.

Под правильностью чтения понимается воспроизведение слов (и текста) без искажений – точная передача слогобуквенного состава слова, его грамматической формы, отсутствие пропусков и перестановок слов в предложении. При правильном чтении необходимо верное распределение дыхания, соблюдение словесного ударения, пауз и следование орфоэпическим нормам речи. На первых этапах обучения детей с нарушениями речи большого внимания требует выработка умения регулировать дыхание и формирование навыка на одном выдохе читать определенное количество слогов и слов [1, с. 19].

Причина ошибочного чтения детей дошкольного возраста обусловлена отсутствием «гибкого синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого». У опытного чтеца синтез этих трех компонентов отличается гибкостью и подвижностью, а потому возникающие смысловые догадки, сопровождающие его чтение, редко приводят к ошибкам.

У начинающего чтеца смысловая догадка гораздо чаще может стать причиной неправильного восприятия и произнесения, что соответственно затрудняет и весь процесс осмысления читаемого текста.

Как показывает практика, учащиеся чаще всего искажают (заменяют) те слова, смысл которых они не понимают, т.е. слова, между восприятием и осмыслением которых взаимодействие минимально.

Среди причин, влияющих на правильность чтения детей с нарушениями речи, надо назвать следующие:

- нестойкость поставленных звуков;
- незакрепленность артикуляционных образов слов;
- неумение различать схожие буквенные изображения;
- незнание правил орфоэпии;
- непонимание значений слов и словосочетаний.

Для выработки навыка правильного чтения необходимы многообразные упражнения на разных этапах работы с текстом, проводимые под контролем педагога, а также специальная работа, направленная на предупреждение ошибок и их своевременное исправление.

Система упражнений, тренирующих правильность чтения, в педагогике начальной школы предложила Л.Ф. Климанова. Виды упражнений подобраны с учетом уровня развития у детей навыка чтения, характера ошибок и особенностей структуры слов текста. Рассмотрим приемы формирования правильного чтения, которые мы рекомендуем для специальной школы [1, с. 21].

1. Чтение слогов и слов.

- Предварительный (до чтения всего текста) звукобуквенный анализ новых слов и словосочетаний с сопутствующим уточнением (если это необходимо) их значений:

ма-сте-рит, масте-рит, мастерит дом – стро-ит, строит дом;

кос-точ-ка, косточ-ка – косточка (дается картинка с изображением предмета);

с ут-ра до вече-ра – весь день.

Слова и словосочетания с расставленными надстрочными орфоэпическими знаками и ударением записываются на доске или даются детям на табличках. Читают их ребята вместе с педагогом, а затем каждый отдельно. Обращается внимание на необходимость слитного чтения слов с предложениями.

- Громкое чтение нотированного текста для закрепления норм произношения с опорой на образец, данный учителем.

- Дифференциация сходных слогов и слов:

ла-ра, ма-мя, дом-том;

ло-ро, мо-мё, Дима-Тима;

лу-ру, му-мю, кадушка-катушка.

- Чтение слогов и слов по подобию:

до, ды, дом, дым;

со, су, сок, сук;

ла, лу, лак, лук.

В этом упражнении педагог обращает внимание детей на одинаковый принцип образования слогов с одной и той же гласной, т.е. на сохранение положения губ при произнесении не только гласных, но и каждого слога с этим гласным. Кроме того, при неоднократном воспроизведении сходных слов в памяти учащихся быстрее накапливаются их зрительные образы.

- Чтение слогов и слов с «подготовкой»:

о, то, сто, стол;

у, ту, сту, стул;

а, ра, вра, врач;

ра, тра, трам-вай, трамвай.

Воспроизведение цепочки слоговых структур заканчивается чтением целого слова без слоговой разбивки в том случае, если детям уже доступно произнесение слоговых структур, из которых оно состоит.

- Чтение слов, написание которых отличается одной-двумя буквами или порядком расположения одной-двух букв:

кто-кот, следы-слёзы;

так-тот, мука-муха;

рак-как, лыжи-ложись.

- Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем:

лес-лесок, шёл-пошёл, трава-травка, нырлял-нырнул.

- Чтение слов, имеющих одинаковую приставку, но разные корни:

прошёл – проделал – просмотрел, увял – увёл – увёз.

Последние два вида упражнений направлены на предупреждение весьма распространенной ошибки – чтение слова с ориентацией на его формальные признаки, а не на смысл. Так, восприятие знакомых, часто повторяющихся буквосочетаний или опорных букв может побудить ребенка назвать более привычное слово, например, *лесной*, вместо написанного в тексте *лесистый*.

- Предваряющее послоговое чтение слов, имеющих сложный слоговой или морфемный состав:

не-про-буд-но – непро-будно – непробудно.

- Круговое чтение слов текста:

зима, пушистый, забелело,

утро, ложится, пеленою,

земля, кружится, непробудно

Трудные для прочтения и произнесения слова, несущие смысловую нагрузку, например из стихотворения И. Сурикова «Зима», выписываются на доске или плакате [6, с. 76]. Дети вместе с педагогом, затем индивидуально многократно читают их (по столбикам и по строчкам в разных направлениях). Делать это можно и в виде соревнования между учениками.

От детей не требуется, чтобы они узнали стихотворение, ибо с его текстом они еще не знакомы, а значение неизвестных слов будет объяснено им в ходе словарной работы. Цель этих упражнений – многократная отработка правильного чтения (произнесения) целых слов; проводить их надо только после послогового чтения.

- Чтение слов по карточкам.

На карточкам даются слова из текста для восприятия на время, чтобы дети могли различить и запомнить основные их элементы, а затем воссоздать по памяти или записать в тетради.

Предварительно выясняется понимание детьми лексических значений слов, без знания которых восприятие текста будет затруднено. С этой целью на этапе первичного целостного эмоционального восприятия текста проводится лексико-стилистическая работа по выделению незнакомых слов и их объяснение в ходе вводной беседы учителя, возможно, с использованием средств наглядности.

На подобные упражнения на уроке отводится 4-5 мин., и, как показывает практика, наиболее оптимальным для их проведения является тот этап, который непосредственно предшествует чтению текстов.

Тренировочные упражнения в чтении. Такие упражнения занимают большую часть занятия, ибо это основной путь, который ведет к выработке навыка правильного чтения.

- Чтение текста по цепочке: предложения текста прочитываются поочередно.

- Чтение текста по абзацам, которые поочередно читают вызванные ученики.

- Чтение по эстафете: дети сами называют одногруппника, который начинает чтение, а также тех, кто будет его продолжать.

- Выборочное чтение:

- а) с опорой на иллюстрации («Рассмотрите рисунок. Подберите к нему строчки из рассказа»);

- б) по вопросу учителя («Как выглядит лес после первого снега? Найдите и прочитайте этот отрывок еще раз», например, из рассказа И. Соколова-Микитова «Зимой в лесу»);

- в) с опорой на конкретное задание («Прочитайте последние строчки сказки и постарайтесь запомнить их», например, в сказке «Снегурочка»).

Для формирования навыка правильного чтения очень важно организовать наблюдения учащихся за тем, как читают их одногруппники. Только при постоянном активном участии всего класса можно добиться успеха. Необходимо, чтобы дети продолжали читать в течении всего занятия либо вслух, либо про себя, следя за чтением своих товарищей.

Для организации наблюдения за процессом чтения рекомендуются следующие приемы [3, с.102]:

- Восприятие образца правильного и выразительного чтения. Педагог медленно читает вслух текст, который предварительно уже был разобран, и детям известны значения всех слов. Учащиеся слушают, следят по книге. В любой момент преподаватель может прервать свое чтение и проверить внимание детей, предложив кому-нибудь из них продолжить с того места, где он остановился.

- Комбинированное чтение. В знакомом тексте выделяются предложения, которые учащиеся все вместе будут читать вслух. Сначала ученики начинают читать про себя; когда встретятся выделенные предложения, дети должны вовремя включиться в коллективное чтение.

- Сопряженное чтение. Педагог вместе с детьми начинают читать текст вслух. Затем он прекращает свое участие, учащиеся должны продолжить чтение.

Необходимо своевременно и методически верно исправлять все появляющиеся ошибки. Ошибки в регулировании дыхания и голоса, а также в воспроизведении звуковой структуры слов исправляются в процессе работы в классе сразу же после прочтения слова или предложения. С помощью учителя ребенок заново произносит речевой материал правильно. Над стойкими искажениями произносительного характера работа ведется на индивидуальных занятиях с логопедом.

Ошибку в окончании слова педагог может исправить, не прерывая чтение ученика; ошибку, в результате которой меняется смысл предложения, – при повторном его чтении или при постановке вопроса по содержанию, отвечая на который ребенок более внимательно еще раз прочитает это предложение.

Важно приучить детей участвовать в контроле за чтением своих товарищей с последующим исправлением допущенных ошибок.

Игровые упражнения: «Слог потерялся» или «Буква потерялась».

На доске записываются слова из знакомого текста, в которых пропущены либо одна буква, либо слог. Учащиеся должны прочитать их и догадаться, что пропущено. Эта игра заставляет внимательно вглядываться в слова и вдумываться в их смысл. Особенно хорошо использовать для этого тексты, где много родственных слов:

сн..г, сне..ный, сне..овой, сне..ки.

«Кто самый внимательный?»

За определенное время учащимся надо прочитать и запомнить пары слов, различающиеся одной-двумя буквами, количеством букв, входящих в их состав. Первые слова в каждой паре детям знакомы по тексту, вторые подобраны учителем. Ученики должны вспомнить и сказать, какие слова они только что читали, например: *зима-земля, потемнело-потеплело*.

«Шепни на ушко».

До начала урока на доске записываются слова из знакомого текста и закрываются полосками бумаги. На занятии эти полоски на короткий промежуток времени снимаются. Ребята должны успеть прочитать и запомнить слова, а когда их вновь закроют, произнести то, что они прочитали.

«Бегущая волна». Слова из знакомого текста записываются на ленте (полоске бумаги), которую педагог постепенно разворачивает. Это могут быть родственные слова, синонимы, слова, несущие в тексте смысловую нагрузку. Дети должны прочитать и запомнить как можно больше (как правило, четыре-пять) слов.

С некоторыми слабоуспевающими учениками педагогу приходится предварительно поработать индивидуально, чтобы потом удалось вовлечь их во фронтальную работу группы.

Этому содействуют следующие приемы:

- создание игровых ситуаций с привлечением внимания к ответам слабоуспевающего ребенка;

- уточнение артикуляции звуков, исправление произношения трудных слов и сложных предложений;

- предварительная отработка текста (или отдельных абзацев), который на следующем уроке будет предложен группе. Полезно также, чтобы такой учащийся читал текст после

сильного ученика и имел возможность ориентироваться на правильный образец.

К такой работе можно подключить учителя-дефектолога, который на индивидуальных занятиях поможет слабому ученику справиться с выявленными затруднениями.

Важной характеристикой технической стороны является **беглость** чтения – соблюдение определенного темпа, т.е. оп-

ределенного количества слов, произносимых в минуту. Беглость чтения находится в прямой зависимости от способа чтения и, естественно, от понимания. Ориентировочные показатели темпа чтения детей с нарушениями речи, согласно действующим программам [5], приведены в табл. 1 (программные требования к концу года обучения в данной группе).

Таблица 1

Группа	Количество слов, прочитанных в минуту
ОНР:	Свыше 20
I уровень	15-17
II уровень	10-12
III уровень	25-30
ФФН:	

В течение обучения этот темп постепенно нарастает. Проверая беглость чтения, педагог учитывает сложность текста – его содержание, структуру слов и предложений, распространенность слов в детской речи и т.п., – а также правильность и сознательность его прочтения детьми.

Над развитием беглости чтения необходимо работать систематически, и достижению успеха способствуют, прежде всего, заинтересованность самих учащихся, появление у них желания и потребности читать книги.

Большую пользу приносят специальные упражнения, побуждающие детей к чтению вслух, заставляющие вдумчиво разбираться в читаемом материале. Положительное влияние оказывают также задания, требующие перечитывания текста в целях более осознанного его восприятия (например, подбор материала для подтверждения правильности суждения, подготовка к пересказу, словесное рисование и т.д.). Педагогу необходимо заранее планировать работу на уроке таким образом, чтобы, выполняя различного вида упражнения, почти все учащиеся могли читать вслух.

Заметное влияние на беглость чтения оказывают упражнения, содействующие расширению поля чтения и развитию оперативной памяти. При этом отмечено, что активную заинтересованность старших дошкольников вызывают упражнения на скорость чтения, а также упражнения, содержащие специально оговоренные задания.

1. Чтение по времени: сначала для восприятия предлагается одно слово, состоящее из двух, затем из трех слогов, потом – два слова из 10-12 знаков. Например: *друг, дружба, пришла весна;*

- число слов увеличивается до трех-четырех; они даются в строку или в столбик, в конце может быть включено целое предложение. Например: *дружба, дружно, дружный. Нет друга – шци, а нашел – береги.*

2. Чтение «пирамидки»: *сад, садик, садовник, палисадник.* «Пирамидку» лучше строить из слов произведения, которое ученикам знакомо (упражнение можно провести при проверке домашнего задания) можно также использовать текст нового рассказа (при подготовке к его чтению) или раздать карточки для индивидуального восприятия.

3. Задания с целевой установкой: «Читаешь слово, смотри сразу на следующее за ним, постарайся его понять».

4. Чтение текста с пропущенными буквами в середине или в окончании слов:

Опасная встреча

Однажды Сереж.. пошел в лес. С ним побежал.. Чапа.

Вдруг в трав.. послышался шорох. Это ползл.. гадюка. Гадюк.. – ядовит.. змея.

Чап.. кинулась на гадюк.. и разорвал.. ее [4, с. 75].

5. Перемежающееся чтение текста в разных темпах – медленном, нормальном, быстром.

Для выполнения этих упражнений также используются прочитанные тексты, иногда новые произведения при подготовке к их изучению.

При отработке навыка беглого чтения в процессе обучения детей надо соблюдать следующие организационно-методические требования.

1. Своевременно исправлять ошибки. Нарушения в регулировании дыхания, звучании и силе голоса, неправильное воспроизведение звуковой структуры поправляются сразу же после прочтения слова или предложения. Затем ребенок прочитывает речевой материал заново.

2. Отводить на занятия достаточное время для чтения вслух.

3. Постоянно проводить предварительную работу над произношением и пониманием новых слов и словосочетаний, которые учащимся могут встретиться в текстах.

4. Для совершенствования навыка беглого чтения выбирать тексты, которые хорошо понятны детям, имеющим нарушения речи, по содержанию, а в работе над ними учитывать индивидуальный темп речи каждого ребенка.

Работа над смысловой стороной навыка. Смысловая сторона навыка чтения включает понимание прочитанного (сознательность) и выразительность произнесения текста (правильная интонация).

Сознательность чтения обусловлена многими факторами – пониманием детьми содержания читаемого текста, его образов и роли использованных художественных средств, а также правильным собственным отношением ученика к изображаемому автором. В настоящее время термин «сознательность чтения» используется в методической литературе в двух значениях: применительно к овладению самим процессом, т.е. техникой чтения, и к чтению в более широком смысле слова – осознанность как одно из качеств читающей личности.

Сознательность самого процесса чтения зависит от того, насколько учащиеся владеют слого-буквенным и звуковым анализом слов; умеют ли соотносить букву и звук, учитывая положение звука в слове и влияние других звуков; объединяют ли слоги в единый комплекс – слово, т.е. осознанно ли выполняют те аналитико-синтетические операции, которые в итоге приводят к правильному воссозданию звуковой формы слова на основе графического обозначения.

Сознательное чтение текста основывается на том, что учащиеся уже овладели техникой чтения и сам процесс не вызывает у них затруднений и протекает довольно быстро. Для того чтобы текст был воспринят детьми сознательно, проводится анализ его содержания и художественных средств изображения.

Таким образом, важнейшим условием сознательного чтения является понимание структуры и содержания произведения. О достижении этого качества педагог судит по выразительности чтения (если ученик читает вслух) и по правильности ответов на вопросы по содержанию произведения.

Сознательность и выразительность чтения обуславливаются всей совокупностью работы педагога с детьми – начиная от первичного целостного восприятия текста до обобщающего осмысления прочитанного. К методам формирования сознательного чтения относятся: аналитическое чтение; беседа по

содержанию прочитанного; проблемная, обобщающая беседа; детское иллюстрирование текста или его отдельных отрывков; показ действий персонажа на аппликации или макете; выборочное чтение по заданной теме; составление картинного и словесного плана прочитанного; сопоставление текста с иллюстрациями, с художественной картиной; выполнение лексико-стилистических упражнений.

К смысловой стороне навыка чтения относится также выразительность, т.е. чтение с соблюдением грамматических и логических пауз, выделением логических ударений, изменением темпа и ритма в зависимости от смысла читаемого.

Методика выделяет следующие приемы обучения выразительному чтению:

- работа над дыханием и артикуляцией;
- прослушивание грамзаписей образцов выразительного чтения в исполнении известных артистов;
- образец выразительного чтения педагога;
- различение на слух текстов разной интонационной окраски;
- нотирование (специальная разметка текста) как подготовительная работа к выразительному чтению;
- чтение предложений с выделением пауз, словесного и логического ударения;
- ответы на вопросы, поставленные к отдельным словам предложения;
- чтение по ролям;

Библиографический список

1. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений. – М., 2000.
2. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М., 1953.
3. Красильникова, О.А. Развитие речи на уроках чтения / О.А. Красильникова, М.И. Никитина. – СПб., 2003.
4. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников. – М., 1997.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. – М., 2003.
6. Светловская, Н.Н. Детская книга и детское чтение / Н.Н. Светловская, П.С. Пиче-Оол. – М., 1999.
7. Светловская, Н.Н. Обучение детей чтению / Н.Н. Светловская, П.С. Пиче-Оол: Практическая методика. – М., 2001.
8. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001.
9. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М., 1989.
10. Эльконин, Д.Б. Избр. психологические труды. – М., 1989.
11. Сикорский, И.А. Душа ребенка. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009.

Bibliography

1. Zikeev, A.G. Razvitie rechi uchastikhhsya special'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – М., 2000.
2. Egorov, T.G. Psikhologiya ovladeniya navikom chteniya. – М., 1953.
3. Krasil'nikova, O.A. Razvitie rechi na urokakh chteniya / O.A. Krasil'nikova, M.I. Nikitina. – SPb., 2003.
4. Omorokova, M.I. Sovershenstvovanie chteniya mladshikh shkol'nikov. – М., 1997.
5. Programmii special'nykh (korrekcionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy V vida. – М., 2003.
6. Svetlovskaya, N.N. Detskaya kniga i detskoe chtenie / N.N. Svetlovskaya, P.S. Piche-Ool. – М., 1999.
7. Svetlovskaya, N.N. Obuchenie detey chteniye / N.N. Svetlovskaya, P.S. Piche-Ool: Prakticheskaya metodika. – М., 2001.
8. Special'naya pedagogika / pod red. N.M. Nazarovoy. – М., 2001.
9. Filicheva, T.B. Osnovih logopedii / T.B. Filicheva, N.A. Cheveleva, G.V. Chirkina. – М., 1989.
10. Ehikonin, D.B. Izbr. psikhologicheskie trudih. – М., 1989.
11. Sikorskiy, I.A. Dusha rebenka. – М.: AST: Astrelj; Vladimir: VKT, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.07.11

УДК 37.012

Kozhevnikova E.E. DEVELOPMENT OF TEACHERS COMPETENCE EVALUATION: METHODOLOGICAL ASPECT. The article deals with methodological aspects of competence evaluation of the teacher in continuing education. The results of research analysis in this area are provided, the main research approaches to studying the problem of evaluation of competence of the teacher training system (system, competence, activity, etc.) are identified. The principles and some ways to solve the aforesaid problems are defined.

Key words: competence, competency, competence evaluation, scientific approach, principles, ways of evaluation of teachers' competencies in the system of training.

Э.Э. Кожевникова, соискатель КРИПКУПРО, г. Кемерово, E-mail: e-liza-k@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассмотрены методологические аспекты развития оценочной компетентности педагога в условиях системы повышения квалификации. Представлены результаты анализа исследований в этом направлении, выявлены основные научные подходы в изучении проблемы развития оценочной компетентности педагога в системе повышения квалификации (системный, компетентностный, деятельностный и др.). Определены также принципы и некоторые пути решения означенной проблемы.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; оценочная компетентность; научный подход; принципы, пути развития оценочных компетентностей педагогов в системе повышения квалификации.

Стратегия развития отечественного образования предъявляет качественно новые требования к деятельности современной общеобразовательной школы и ставит новые ориентиры в её образовательных целях. Это означает, что результатом деятельности современной школы выступает не только определённый уровень знаний учащихся, но и новые жизненные установки, социальный опыт самостоятельной деятельности и ответственности, а, в целом, ключевые компетенции, определяющие качество образования.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей личности оказывает существенное влияние на систему оценки и контроля результатов обучения. Сложившаяся система оценки качества учебных достижений обучающихся в общеобразовательной школе на современном этапе развития образования трудно совместима с требованиями модернизации образования, в соответствии с которой оценочная компетентность является важной стороной личности современного гражданина, производителя, потребителя.

Осуществляемые реформы в системе общего образования не могут быть реализованы успешно без изменения системы оценки качества учебных достижений учащихся и качества образования в целом, без изменения системы подготовки педагогов к новой ситуации оценки образовательных достижений обучающихся на всех ступенях образования.

В современном обществе, как в мире, так и в России, формируется понимание того, что показателем положительных образовательных достижений обучающихся на различных ступенях образования является не репродуктивная информация, приобретённая в процессе обучения и воспитания, а умения, навыки, способы деятельности, необходимые учащимся для того, чтобы адекватно оценивать и решать возникающие задачи, проблемы.

Актуальной становится задача формирования оценочной компетентности педагогов, так как ориентация образования на формирование ключевых компетентностей личности предполагает необходимость формирования оценочной компетентности обучающихся в системе образования, а, следовательно, актуальной является проблема подготовки к этому педагогов.

Существующая система образования на всех её уровнях использует, как правило, традиционные процедуры оценки учебных достижений, основанные на пассивном воспроизведении учебного материала. Такая система контроля и оценивания учебных достижений обучающихся является ограничением для развития ключевых компетенций личности, которые в современных условиях развития общества востребованы в профессиональном образовании. Сложившаяся практика обусловлена уровнем профессионально-педагогического мастерства педагогов в контрольно-оценочной деятельности, не соответствующим требованиям модернизации образования. Это тормозит развитие системы образования по причине недостаточной подготовленности педагогов к использованию современных средств оценивания обучающихся.

В этой связи профессиональная компетентность современного учителя невозможна без специальных знаний, умений организации оценочной деятельности, отвечающей задачам модернизации образования.

В ФГОС ВПО педагогического образования в качестве одной из базовых компетентностей современного педагога выделена компетентность в педагогическом оценивании.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется несоответствием между необходимостью формирования оценочной компетентности педагогов в связи с модернизацией образования и состоянием исследованности данного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы, существующей практики и результаты нашего исследования показывают, что в настоящее время преобладает традиционно-авторитарная система оценивания, ориентированная на выявление, прежде всего, предметных знаний, умений, навыков учащихся.

Результаты нашего многолетнего исследования показали, что 83 % педагогов системы общего образования имеют поверхностное представление о современных подходах к осуществлению оценочной деятельности; 71% – о технологиях оценивания результатов учебной деятельности школьников; 75% испытывают затруднения в оценивании личностных достижений обучающихся; 94% педагогов оценили свою подготовку к оценочной деятельности на основе компетентностного подхода как недостаточную.

Эти проблемы, на наш взгляд, обусловлены, целым рядом существенных причин профессиональной подготовки педагогов, осуществляемой на основе предметноцентристского подхода, недооценкой роли в решении этой проблемы системы повышения квалификации др.

В последние годы в сфере образования в центре всеобщего внимания оказались проблемы оценки результатов школьного образования на всех его ступенях.

Необходимость изменения традиционной системы оценивания знаний обосновывали Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин и др.

Психолого-педагогические аспекты организации оценочной деятельности учителя нашли своё отражение в исследованиях Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, В.А. Сухомлинского, Л.М. Фридман, И.С. Якиманской и др.

Методологические основы оценочной деятельности педагога представлены в работах Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др.

Вопросы зависимости организации оценочной деятельности от педагогического мастерства нашли своё отражение в работах Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, М.Н. Скаткина и др. В них подчёркивается, что высокий уровень педагогического мастерства в большой степени способствует объективности процесса оценивания.

Поиску различных путей модернизации процесса оценивания посвящены работы Л.А. Гаджиевой, А.В. Камелиной, Г.Ю. Ксензовой, А.И. Кукеева, И.М. Магусовой, Г.В. Прониной, А.Е. Смирновой, И.Е. Терещенко, Г.А. Хаустовой и др.

Проблемы подготовки учителя к оценочной деятельности нашли своё определённое отражение в исследованиях И.В. Гладковой, Н.Ю. Максимовой и др. Возможности системы повышения квалификации в формировании и развитии оценочной компетентности педагогов представлены в работах Т.О. Автайкиной, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.

В тоже время, несмотря на значительное число работ, посвящённых проблеме оценочной деятельности педагога, анализ научных исследований и практики свидетельствует о том, что недостаточно изучена проблема формирования оценочной компетентности педагогов. Это отмечали Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, А.Б. Воронцов, Г.Ю. Ксензова, П.Г. Нежнов, В.П. Симонов, Б.И. Хасан и др.

В связи с этим особой актуальность приобретает проблема развития оценочной компетентности педагога в системе повышения квалификации.

Выявленные недостатки в теории и практике формирования оценочной компетентности педагога объясняются наличием противоречий между:

- необходимостью всестороннего исследования процессов развития оценочной компетентности в системе повышения квалификации и недостаточным уровнем её научно-методической разработанности;

- потребностью практики системы повышения квалификации в развитии оценочной компетентности педагога и невозможностью её осуществления на должном уровне по причине недостаточной разработанности этого вопроса.

В Проекте нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, как и в действующем стандарте образования, в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы

основного общего образования определены оценочные умения.

К ним относится умение осуществлять осознанную адекватную и критичную оценку учебной деятельности, умение самостоятельно и аргументировано оценивать свои действия и действия одноклассников, умение адекватно оценивать объективную трудность, как меру фактического или предполагаемого расхода ресурсов на решение задачи, умение адекватно оценивать свои возможности достижения цели определённой сложности в различных сферах самостоятельной деятельности.

Компетентность в педагогическом оценивании предполагает наличие умения оценивать достижения обучающихся с учётом их индивидуальных особенностей и возможностей, умения делегировать функцию контроля и оценивания педагога ученику, умения по созданию психологической комфортности обучающемуся в процессе контрольно-оценочной деятельности и др.

Изучение предлагаемой новым стандартом образования системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной программы основного общего образования и её обсуждение с педагогами показало, что они не видят разницы в оценке, например, предметных результатов в условиях профильного и непрофильного обучения. Понимание оценки метапредметных и личностных результатов практически не сформировано более чем у 95% педагогов.

Если, в целом, педагоги ориентируются в современных формах государственной аттестации (ЕГЭ, ГИО), то, по-прежнему, по результатам нашего исследования, вызывает у них непонимание «...структуры и содержания аттестации внеурочной деятельности» – 92%; непонимание «требования к организации, содержанию и оценке проектной деятельности» – 94 % и другие вопросы оценочной деятельности педагога.

Сложившаяся система контроля и оценивания в системе общего образования является ограничением для развития ключевых компетенций личности, которые в современных условиях развития общества востребованы в профессиональном образовании.

Оценка образовательных результатов школьников на основе компетентностного подхода изучается в современной научно-педагогической литературе активно и разносторонне. Однако, недостаточно, на наш взгляд, исследуется проблема развития оценочной компетентности педагога в системе повышения квалификации, без чего невозможно осуществлять формирование личности школьника, компетентной в осуществлении оценочной деятельности.

В Концепции Модернизации образования отмечается, что успешность её реализации во многом зависит от «...формирования педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни...» [1]. Поиски в этом направлении, на наш взгляд, целесообразно осуществлять с определения основных научных подходов к решению данных проблем.

Понятие «научный подход» имеет контекстный характер, однако, большинство исследователей понимают термин «подход» как некую «позицию, точку зрения, обуславливающую исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса» [2].

В педагогической науке в качестве исходных исследовательских позиций представлены различные подходы, которые делятся по разным основаниям: по способу анализа – системный, структурный, комплексный, функциональный; по научным дисциплинам – антропологический, психологический, междисциплинарный, педагогический; по целеполаганию – деятельностный, когнитивный, личностный, компетентностный и др.; в зависимости от уровня обобщения – методологический, философский и др.

Во многом выбор подхода определяется целями и задачами исследования, предметом и объектом изучения. На наш взгляд, изучение развития оценочной компетентности педаго-

га в системе повышения квалификации предполагает использование совокупности подходов, что обусловлено сложной природой оценочной компетентности. Определяя совокупность подходов к изучению системы повышения квалификации педагогов в направлении развития их оценочной компетентности, считаем целесообразным обратиться к системному, компетентностному, деятельностному и андрогогическому подходам. На наш взгляд, предложенная совокупность подходов может дополняться и видоизменяться, она является открытой и незавершённой.

На наш взгляд, *системный подход* позволяет нам рассматривать процесс развития оценочной компетентности педагога в совокупности его элементов, которые взаимодействуют друг с другом и в силу этого выступают как единое целое во всём многообразии выявленных свойств и связей внутри объекта (Б.Г. Ананьев, В.П. Кузьмин, В.Д. Шадриков и др.). Опираясь на системный подход, можно получить при изучении оценочной компетентности её системные описания, а компоненты оценочной компетентности учителя рассмотреть не изолировано, а в их взаимосвязи с другими компонентами.

Опираясь на точку зрения ряда авторов (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий и др.) в понимании компетентности, что она не может быть передана кому-либо в виде информации, а формируется непосредственно в деятельности, в процессе преобразования собственного опыта, многие исследователи придерживаются *деятельностного подхода* в изучении оценочной компетентности учителя. К.А. Абульханова – Славская, Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили и др. Выбор данного подхода в качестве фундаментального основания исследования природы оценочной компетентности объясняется тем, что человек формируется, развивается и проявляется в деятельности, а учебная информация используется не как цель обучения, а как средство освоения деятельности.

Инновационные процессы, связанные с модернизацией образования, предполагают изменения образовательного процесса в логике *компетентностного подхода* (И.А. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др. Выращивание личности, обладающей оценочной компетентностью, в условиях системы общего образования предполагает наличие сформированной оценочной компетентности педагога, включающей в себя: знания (критериев оценки уровня подготовки, оценки достижения школьников на основе формирования ключевых компетенций личности и др.); умения по оценке образовательных достижений школьников, по рефлексивности оценки, по самооценке, по вариативности оценки, по аутентичному оцениванию и др.; владение системой оценивания достижений учащихся через многообразие педагогического инструментария, мониторинга, различных видов оценочных шкал (количественной, порядковой, качественной).

Учитывая возможности повышения квалификации в образовательном учреждении, как модели развития внутрифирменной (внутришкольной) системы повышения квалификации, мы изучали её возможности в развитии оценочной компетентности педагога. На наш взгляд, в такой модели знания, полученные одним работником, становятся знаниями всего коллектива, а процесс повышения квалификации носит перманентный характер и осуществляется на рабочем месте учителя.

Реализация модели осуществлялась в ходе нашего исследования, на основе принципов: *прагматичности, адаптивности, гибкости, системности, прогностичности, актуальности, реалистичности, технологичности, целостности, открытости, диверсификации* и др.

Таким образом, мы пришли к выводу, что примером пути решения обозначенной проблемы, может быть модель внутришкольной (внутрифирменной) системы повышения квалификации педагогов, целью которой является развитие их оценочной компетентности.

Библиографический список

1. Кезина, Л.П. Проект Федерального государственного образовательного стандарта общего образования / Л.П. Кезина, А.М. Кондаков. – М., 2010.
2. Концепция модернизации российского образования на период 2010 г. Приложение к приказу Минобрнауки России 11.02.2002.

Bibliography

1. Kezina, L.P. Proekt Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya / L.P. Kezina, A.M. Kondakov. – M., 2010.
2. Konceptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period 2010 g. Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii 11.02.2002.

Статья поступила в редакцию 28.06.11

УДК 37.012

Yadryshnikova O.V. **UPDATING THE COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION INNOVATION AS A CONDITION OF IMPROVING THEIR SKILLS.** The article is about the importance of the problem of updating the competencies of a teacher in the field of educational innovation in continuing education; it proposes a structure for teacher competence in educational innovation, which consists of *innovative thinking, culture of innovation, reflection, innovation, innovative work*; the results obtained in the course of the pedagogical experiment are introduced.

Key words: update, update mechanism, competence, competence, teacher competence in the field of innovation, competence in the field of educational innovation.

O.V. Ядрышникова, соискатель НГПА г. Новокузнецк, E-mail: oxik-ya@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье обоснована значимость проблемы актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации; предложена структура компетентности педагога в сфере образовательных инноваций, элементами которой являются *инновационное мышление, культура инновационной деятельности, рефлексия инновационной деятельности, инновационное творчество*; представлены полученные в ходе педагогического эксперимента результаты.

Ключевые слова: актуализация, механизм актуализации, компетентность, компетентность педагога, компетентность в сфере инноваций, компетенции в сфере образовательных инноваций.

В настоящее время система образования России находится на этапе активной её модернизации, принципиальных нововведений, что определяется общими экономическими и социальными переменами, происходящими в обществе.

Необходимость реализации государственной политики перехода страны на инновационный путь развития обусловлена глобальными переменами во всём мире. В соответствии со Стратегией развития России до 2020 года, в которой определён перевод научно-промышленного потенциала России на инновационный путь развития, необходимы существенные изменения в системе образования на всех её уровнях.

Для страны, ориентированной на инновационный путь развития, на инновационную экономику, необходимы кадры нового, инновационного типа. Основы формирования таких кадров для профессионального образования, для рынка труда, на наш взгляд, должны закладываться в системе общего образования, и в этом велика роль педагога. Только педагог, компетентный в сфере инноваций, может быть способен решать задачу подготовки личности к деятельности в условиях инновационных преобразований. Это определяет актуальность проблемы формирования профессионально компетентного педагога в сфере инновационной деятельности.

Для реализации цели актуализации компетенций педагога в сфере инновации весомый вклад должна вносить система повышения квалификации, так как основная её задача – это совершенствование уровня квалификации специалиста, его профессиональной компетентности, развитие профессионализма на основе инноваций в образовании. Поэтому мы рассматриваем актуализацию компетенций педагога в сфере образовательных инноваций как важное условие повышения их квалификации.

Осуществляемые в последние годы попытки широкого внедрения инноваций в систему образования наталкиваются на серьёзные препятствия, не происходит регулярного поступательного и эффективного их внедрения.

Предлагаемые инновационные мероприятия в системе образования при их нередкой полезности и важности страдают частностью и эмпиризмом, хаотичностью и бессистемностью, научной и методической необеспеченностью, неготовностью и неспособностью педагога к деятельности в условиях инновационных преобразований.

Современная школа требует от педагогов реализации цели формирования ключевых компетентностей (универсальных способов действия) обучающихся, позволяющих оценивать ситуацию; продуктивно действовать в изменяющихся условиях, в том числе и инновационного характера.

По сути, здесь речь идёт об образовании, которое ориентировано на формирование ключевых компетентностей обучающихся. Ряд учёных [1-6] утверждают, что именно компетентный подход в образовании является «...обобщённым условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций» [5], является необходимым условием модернизации образования, инновационного развития общества.

В связи с этим особое значение отводится формированию профессионально-педагогической компетентности учителей и, как важной её составляющей, компетентности в инновационной сфере деятельности. На основе имеющихся в науке точек зрения [1-6] мы рассматриваем компетентность педагога в сфере инновационной деятельности как *компонент* его профессионально-педагогической компетентности, способствующей развитию способности и готовности учителя быть успешным в инновационной деятельности. Структуру компетентности педагога в сфере инновационной образовательной деятельности, на наш взгляд, составляют *инновационное мышление, инновационная деятельность, инновационное творчество, рефлексия инновационной деятельности*.

Анализ научно-педагогической литературы, осуществлённый нами, позволил сформулировать сущность основных понятий по исследуемой теме. Компетентность в сфере инно-

ваций, наш взгляд, это «*владение компетенциями в сфере инноваций, это продуктивная деятельность в сфере инноваций, это способность к актуальному осуществлению инновационной деятельности*». Компетентность в сфере образовательных инноваций – это «*владение компетенциями в сфере образовательных инноваций, продуктивная деятельность в сфере образовательных инноваций, способность к осуществлению инновационной образовательной деятельности*». Компетенции в сфере инноваций мы понимаем как «*некоторое внутреннее, потенциальное новообразование, включающее инновационный тип мышления, универсальные знания инновационного свойства, обобщённые способы учебных и профессиональных действий, позволяющие продуктивно осуществлять деятельность в сфере инноваций*». Безусловно, на наш взгляд, такое понимание не является раз и навсегда сформировавшимся, наоборот, процесс развития очень важных для современного этапа отечественного образования категорий принципиально значим и поиск в этом направлении необходимо продолжать.

Изучение научной литературы по проблемам профессионального развития учителей в направлении инноваций показало, что их решение в настоящее время является весьма актуальным.

М.М. Поташник, А.И. Пригожина, В.А. Слостенин, О.Г. Хомерики и др. в своих работах освещали проблемы создания, развития и распространения педагогических новшеств. Они рассматривают инновации как инновационные процессы в образовании, определяя различные виды нововведений, а также методы и технологии их внедрения.

Ряд учёных рассматривают инновационные процессы как сложную развивающуюся систему (А.И. Пригожин, В.И. Слободчиков и др.).

На основе комплексного подхода исследуют вопросы формирования инновационных установок В.Г. Вайцеховский, Н.А. Ильина, В.Ф. Галыгин и др.

Значительный вклад в разработку формирования профессионального мастерства педагога, связанного с инновационной деятельностью, внесли Ю.С. Арутюнов, В.В. Власов, В.М. Жураковский, Т.Г. Новикова, Ю.Ю. Ухин и др.

Анализ выявленной нами психолого-педагогической, методической литературы и результаты поисково-аналитической деятельности позволили выявить наличие **противоречий** в изучении процесса актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации:

- между возрастающими требованиями общества и государства к компетентности педагога в сфере образовательных инноваций и недостаточной разработанностью организационно – педагогических условий её актуализации в условиях системы повышения квалификации;

- между необходимостью и потребностью педагога в актуализации компетенций в сфере образовательных инноваций и недостаточным уровнем разработанности этой проблемы в науке;

- между высоким инновационным потенциалом модернизации системы образования и отсутствием теоретических разработок, позволяющих на научной основе осуществлять процесс актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации.

Таким образом, актуальность проблемы формирования компетентности педагога в сфере инноваций объясняется, с одной стороны, процессами модернизации российской системы образования и ростом инновационных явлений, а, с другой стороны, потребностью педагогических кадров в подготовке к осуществлению всё возрастающей инновационной деятельности.

Кроме того, благодаря тому, что в настоящее время в целом разработана общеметодологическая база, способствующая исследованию педагогических явлений, возникает по-

требность и возможность использовать эти разработки для поиска путей актуализации профессиональных компетенций педагога в сфере образовательных инноваций средствами систем повышения квалификации. Это очень важно с учётом многообразия и многоплановости инноваций в условиях модернизации образования.

На основе теории и практики изучения проблемы мы пришли к ряду выводов:

1. Актуализация компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации – это процесс осуществления действий по извлечению и приращению компетенций педагогов в сфере образовательных инноваций, необходимых для инновационной профессиональной деятельности, с целью перевода их из потенциальной совокупности требований государства и общества в реальную, актуальную совокупность компетенций, которыми владеет педагог, понимаемую нами как компетентность педагога в сфере образовательных инноваций.

2. В отличие от сложившейся практики системы повышения квалификации педагогов, основанной на общепрофессиональной тематике или узкопрофильной направленности, мы пришли к выводу, что результативность образовательного процесса повышения квалификации в условиях инновационного развития общества определяется актуализацией в нём компетентности педагога в сфере образовательных инноваций на основе использования комплексных программ и технологий инновационной направленности.

3. Нами установлено, что разработка и реализация организационно-педагогических условий актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации, таких как структурно-функциональная модель актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в системе повышения квалификации; наличие механизма актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций, который заключается в *определении* содержания компетентности педагога в сфере образовательных инноваций на основе представлений, сформированных в современных научно- педагогических исследованиях и нормативных квалификационно- педагогических требованиях; осуществление *проектирования* содержания образования комплексной программы повышения квалификации педагогов в соответствии с содержанием компетентности педагога в сфере образовательных инноваций; *использование* технологий обучения, адекватных способам деятельности педагога в условиях инновационного процесса (*исследовательских, экспериментальных и др.*) способствуют более результативному процессу актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций, что характеризуется положительной динамикой уровня компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в ходе осуществлённого нами педагогического эксперимента.

4. Мы определили, что показателем актуализации компетентности педагога в сфере образовательных инноваций может выступать приращение уровня компетентности педагогов в сфере образовательных инноваций, которое выражается: *уровнем инновационного мышления* (по когнитивному критерию); *уровнем инновационной деятельности* (по праксиологическому критерию); *уровнем рефлексии инновационной деятельности* (по рефлексивному критерию), *уровнем инновационного творчества* (по творческому критерию).

Предпринятая нами попытка поиска научного решения проблемы актуализации компетенций педагога в сфере образовательных инноваций в условиях системы повышения квалификации привела нас к этим выводам. Они не претендуют на свою завершенность и абсолютность, а могут рассматриваться как промежуточные результаты, как начало исследования важной и перспективной проблемы для развития системы дополнительного образования – повышения квалификации педагога в условиях инновационного развития общества.

Библиографический список

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Браже, Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление. – Л., 1990.
3. Каспаржак, А.Г. Новые требования к содержанию и методике обучения в Российской школе в контексте результатов международного исследования PISA – 2000 / А.Г.Каспаржак, К.Г.Митрофанов. – М., 2005.
4. Ленская, Е.А. Компетентностный подход в подготовке и переподготовке педагогов и их становление // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 10-й научно-практ. конф. – Красноярск, 2004.
5. Нагрели, Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: сб. тр. Междунар. научн. практ. конф. / отв. ред. Н.Н. Бондырев. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.
6. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1993.

Bibliography

1. Vvedenskiy, V.N. Modelirovanie professional'noy kompetentnosti pedagoga // Pedagogika. – 2003. – № 10.
2. Brazhe, T.G. Professional'naya kompetentnost' specialista kak mnogofaktornoe yavlenie. – L., 1990.
3. Kasparzhak, A.G. Novye trebovaniya k sodержaniyu i metodike obucheniya v Rossiyskoy shkole v kontekste rezul'tatov mezhdunarodnogo issledovaniya PISA – 2000 / A.G.Kasparzhak, K.G.Mitrofanov. – M., 2005.
4. Lenskaya, E.A. Kompetentnostniy podkhod v podgotovke i perepodgotovke pedagogov i ikh stanovlenie // Pedagogika razvitiya: klyuchevye kompetentnosti i ikh stanovlenie: Materiali 10-y nauchno-prakt. konf. – Krasnoyarsk, 2004.
5. Nagreli, E.A. Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti uchiteley v sisteme povysheniya kvalifikatsii // Fundamentalniye i prikladniye issledovaniya v sisteme obrazovaniya: sb. tr. Mezhdunar. nauchn. prakt. konf. / otv. red. N.N. Bondirev. – Tambov: Izdatel'skiy dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2009.
6. Shadrikov, V.D. Deyatel'nost' i sposobnosti / V.D. Shadrikov. – M.: Logos, 1993.

Статья поступила в редакцию 28.06.11