Научно-методический журнал

№ 3/4 (48/49)

(июль–декабрь)

2007

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство образования Российской Федерации

Правительство Республики Мордовия

ГОУВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»

Издается с января 1996 года

Выходит 1 раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель главного редактора

С. В. Гордина
ответственный секретарь

Г. А. Балыхин
П. Ф. Анисимов
В. Л. Матросов
Л. П. Кураков
В. И. Курилов
В. П. Савиных
В. В. Конаков
В. В. Кадакин
Н. Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

А. Н. Соловьев. Процессы интеграции в европейском инженерном образовании 3
Н. Н. Пластинина. Перспективы развития школьного образования Франции 10

Управление образованием

С. А. Мохначев. Управленческие аспекты конкурентоустойчивости регионального вуза на рынке образовательных услуг 14
А. В. Золотарева. Управление процессом интеграции общего и дополнительного образования 16
К. А. Шерстникова. Совершенствование управления системой ДПО в корпоративных учебных центрах региона 22
О. А. Гущина. Перспективы реструктуризации информационной системы организации сферы образования 27
С. А. Дьяченко. Управление мотивацией деятельности преподавателя математики по использованию компьютерных технологий 33

История образования

М. М. Морозова. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики 36
Р. Р. Фахрутдинов. Татарское просветительство и религиозное реформаторство в XIX в. 42

Мониторинг образования

Ю. В. Науменко. Комплексная оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности школы 49
Т. Г. Станкевич, Г. Я. Камашев. Нетрадиционный подход к технологии обработки многовариантных тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов 56
Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова. Обеспечение качества высшего образования в системе приоритетов Болонского процесса 60
А. А. Касаткина, А. К. Строганов. Современные подходы к мониторингу мотивации учения и физического развития студенческой молодежи 66

Академическая интеграция

И. В. Бурцева. Применение проектного метода в процессе подготовки специалистов социальной работы как менеджеров 71
Н. С. Курникова. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка средствами проектной методики 76
О. А. Фокина. Ценностные ориентации как составляющая гуманитарной компетентности будущих специалистов сервиса 81
С. А. Рыбакова. Роль социального партнерства в формировании культуры здорового образа жизни в образовательном пространстве региона (на примере Республики Карелия) 85

© «Интеграция образования», 2007

Н. Г. Абрамова. Теоретико-правовой анализ экологического правонарушения: понятие, особенности содержания и проблемы юридической ответственности ... 91
А. А. Васяев. Процессуальный порядок исследования доказательств в ходе судебного производства в российском уголовном процессе (некоторые проблемы совершенствования системы подготовки будущих судей) ... 97
А. В. Щенников. Формирование алгоритмов на базе основных принципов и методики математического моделирования ... 100

Инновации в образовании

О. А. Кошелева, Г. М. Чернобельская. Обобщение знаний учащихся по химии с использованием модульной программы ... 103
Н. И. Никулина. Интеграция пропедевтических курсов геометрии и информатики в основной школе ... 108

Интеграция образования и воспитания

А. А. Валеев. Реализация теории свободного воспитания в процессе формирования нравственности и развития психической устойчивости ребенка ... 113
Н. В. Лещенко. Особенности нравственного развития младших школьников ... 119

Философия образования

Ю. А. Килис. Философия как стремление к истине ... 123
С. Ф. Самойлов. Критика научной установки сознания как составляющая гуманитарного образования ... 127

Непрерывное образование

А. А. Булычева. Система формирования профессионального образования и развитие личностно-творческого потенциала библиотечных кадров ... 134
М. В. Харионовская. Формы и методы совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в учреждениях повышения квалификации ... 139

Педагогическое образование

Т. Н. Носкова, О. В. Яковлева. Формирование коммуникативной компетентности будущих учителей с использованием информационных и коммуникационных технологий ... 148
Р. И. Сунгатуллина. Готовность учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся ... 152
Е. Н. Васильева. Формирование познавательных потребностей в системе подготовки будущих учителей иностранного языка ... 157
М. В. Дедловская. Физическая культура как дисциплина подготовки специалиста по формированию здорового образа жизни школьников ... 163
Ж. А. Сарванова. Методическая направленность обучения элементарной математике студентов педагогического вуза ... 169
Т. А. Михейкина. Педагогические условия формирования гражданской позиции старшеклассников в учреждениях интернатного типа ... 172

Психология образования

Н. В. Литвиненко. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития ... 178
Н. А. Козловская, И. С. Морозова. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника ... 182
Н. А. Горст. Современные представления о структуре биологической индивидуальности ... 187
И. А. Нарбутовских. Образный тренинг как средство развития и диагностики креативных качеств ... 191

Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2007 г. ... 197

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕССЫ ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. Н. Соловьев, *декан факультета довузовской подготовки Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета), доцент*

Статья содержит обзор объединительных процессов в европейском инженерном образовании за последние несколько десятков лет. Показывается роль неправительственных организаций в этих процессах и вклад некоторых проектов, финансируемых Еврокомиссией. Приводится авторская точка зрения на целесообразность участия российских образовательных учреждений в работе общественных образовательных объединений.

Создание Европейского союза, пятидесятилетие которого отмечалось в начале 2007 г., последующее открытие границ между государствами, облегчение перемещения товаров и услуг, а также передвижения рабочей силы, в том числе квалифицированных специалистов, вызвали необходимость интеграционных процессов в образовании. Образовательные системы различных государств имеют свои особенности и традиции. Согласно Амстердамскому договору они не могут быть предметом общеевропейской политики, хотя европейское сообщество должно поощрять кооперацию для развития качественного образования. Российская Федерация не является членом Европейского союза, но сотрудничество с ним в различных сферах развивается. Цель данной работы — дать обзор некоторых европейских проектов и общественных организаций, способствующих созданию так называемого европейского общества знаний, и оценить их влияние на российское инженерное образование.

Болонский процесс

Общепризнанным свойством всех систем образования является их инерционность, поэтому лишь в 1997 г. на форуме в Лиссабоне началось подписание различных конвенций в области сближения систем высшего образования. Этот процесс продолжился в Сорбонне (Париж) в 1998 г. Четкие формулировки целей европейского высшего образования были даны в 1999 г. при подписании декларации в Болонье, в которой ставится цель к 2010 г. создать единое конкурентоспособное образовательное пространство, привлекательное как для европейцев, так и для студентов и школьников с других континентов. Болонскую декларацию в настоящее время подписали свыше 40 европейских государств, воодушевленных идеей создания совместимых образовательных программ и способов их реализации. Она была дополнена некоторыми положениями на конференции в Праге в 2001 г.

В результате были сформулированы девять основных направлений, по которым должен развиваться Болонский процесс:

1) принятие системы сопоставимых степеней;

2) принятие системы, базирующейся в основном на двух уровнях обучения;

3) введение системы кредитов;

4) поощрение мобильности студентов и преподавателей;

5) поощрение европейской кооперации при подтверждении квалификации;

6) продвижение европейского качества в высшее образование;

7) обучение в течение всей жизни;

8) взаимоотношения высших учебных заведений и студентов;

9) повышение привлекательности европейского образовательного пространства.

© А. Н. Соловьев, 2007

Декларацию от имени своих правительств подписали и соответственно приняли обязательства претворять в жизнь ее положения министры образования. Основная практическая работа по реализации многих положений Болонской декларации ложится на руководителей, преподавателей и сотрудников вузов. Реакция вузовской общественности разных стран на подписание Болонской декларации была неоднозначной. «Негативисты» считали, что сокращение сроков обучения бакалавров приведет к снижению качества образования и придумано лишь затем, чтобы снизить правительственные расходы на высшее образование. К числу ожидаемых достоинств были отнесены взаимное признание дипломов государствами, облегчение перемещения студентов из вуза в вуз (возможно, даже разных стран) для продолжения обучения с зачетом пройденных ранее дисциплин, расширение спроса на образовательные услуги в Европе.

Европейские общественные организации по инженерному образованию и их сотрудничество с российскими

В данной работе мы обсудим, как реализуются перечисленные выше девять направлений в инженерном образовании. Следует подчеркнуть, что необходимость интеграции европейского инженерного образования была осознана вузовской общественностью задолго до подписания широко известной Болонской декларации. Примерно в одно и то же время возникли два европейских общества, занимающихся инженерным образованием. Одно из них объединяло страны, тяготеющие к немецкому языку, а другое — к французскому.

Международное общество по инженерной педагогике IGIP было образовано по инициативе профессора А. Мелецинека (г. Клагенфурт, Австрия) в 1972 г. IGIP — аббревиатура немецкого названия этого общества: «Internationale Geselschaft fьr Ingenieurpdagogik». В настоящее время эта организация получила широкое международное признание. Она обладает консультативным статусом при ЮНЕСКО и ЮНИДО, а ее многочисленные члены проживают в 72 странах мира. Главная цель IGIP — повышение качества инженерного образования в соответствии с динамикой объективных требований производства и общества в целом, а основными направлениями деятельности являются следующие:

— профессионально-педагогическая подготовка преподавателей технических дисциплин;

— совершенствование содержания технического образования и методов преподавания технических дисциплин;

— разработка и внедрение учебных планов, ориентированных на приобретение междисциплинарных знаний и их активное использование в практической деятельности, направленной на удовлетворение потребностей и студентов, и работодателей;

— широкое эффективное использование технических и мультимедийных средств обучения инженеров;

— включение в программы инженерного образования иностранных языков и дисциплин гуманитарного цикла;

— поощрение деятельности, способствующей формированию у будущих инженеров навыков менеджмента;

— пропаганда знаний о защите окружающей среды; формирование экологической культуры инженера;

— поддержка инженерного образования в развивающихся странах и др.

Организационная структура IGIP предусматривает личное членство в обществе. Если количество его членов в какой-то стране достаточно, то создается национальный мониторинговый комитет, который работает под руководством международного мониторингового комитета IGIP. Рассмотрим, например, деятельность Российского мониторингового комитета (РМК) как национального от-

деления IGIP. Он был создан в 1995 г., его бессменным президентом является ректор Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета) член-корреспондент РАН В. М. Приходько. Российский мониторинговый комитет IGIP вносит значительный вклад в развитие отечественной научной школы инженерной педагогики, координируя деятельность российских центров инженерной педагогики (сегодня их 14). В настоящее время 236 преподавателей технических университетов России после прохождения соответствующей подготовки получили международные дипломы «инженер-педагог» и внесены в Регистр «ING-PAED IGIP». Де-факто РМК является координирующим органом для национальных мониторинговых комитетов ряда республик СНГ, служит координатором-посредником при выполнении TEMPUS-проектов.

Другая организация — Европейское общество по инженерному образованию (аббревиатура его французского названия Societй Europйenne pour la Formation des Ingйnieurs — SEFI) — возникла в Бельгии в 1973 г. Сходство названий двух обществ не случайно. Если сопоставить официально объявленные цели этих неправительственных организаций, то очень трудно найти в них существенные отличия. В реальности приоритет IGIP — профессиональная и психолого-педагогическая подготовка преподавателей технических дисциплин, а основной объект интересов SEFI — развитие образовательных учреждений в системе высшего технического образования.

Три десятка лет IGIP и SEFI работали практически автономно друг от друга. Наконец, в 2004 г. в организации и проведении 33-го Симпозиума IGIP (г. Фрибург, Швейцария) приняли деятельное участие президенты четырех известных организаций: IGIP, SEFI, ASEE (American Society for Engineering Education — Американское общество по инженерному образованию) и IEEE (The Institute of Electrical and Electronics Engineering Education Society — Образовательное сообщество Общества инженеров-электриков и электроников). Деловые контакты были налажены, и в июле 2007 г. проведена совместная конференция SEFI—IGIP в г. Мишкольц (Венгрия). В настоящее время президентом IGIP является Норберт Кракер — профессор Государственной академии профессиональной педагогики в г. Грац (Австрия), а президентом SEFI — профессор Клаудио Борри (Италия).

Взаимодействие образовательных обществ разных континентов

Можно проследить две основные сосуществующие тенденции в совместном развитии международных неправительственных организаций, занимающихся инженерным образованием.

Первую тенденцию составляет глобализация, которая привела в организационном плане к созданию Международной федерации обществ по инженерному образованию (International Federation of Engineering Education Societies — IFEES). Это произошло во время проведения 5-го Ежегодного всемирного коллоквиума по инженерному образованию ASEE 9 сентября 2006 г. в Рио-де-Жанейро. На организационное собрание IFEES были приглашены приблизительно 35 представителей обществ по инженерному образованию со всего мира. Признанием заслуг европейских ученых, работающих в области инженерного образования, явилось избрание профессора К. Борри, президента SEFI, президентом IFEES на период 2007—2009 гг., а профессора Н. Кракера, президента IGIP, — членом исполнительного комитета и одним из вице-президентов IFEES.

Вторая тенденция заключается в том, что европейское (в частности, российское) высшее образование, имея давние традиции, способствует социальному, культурному и экономическому развитию общества, формированию активной

гражданской позиции и уважения к морально-этическим принципам у его членов. Так, европейские общественные организации выступают за сохранение самобытности европейской системы инженерного образования, которое прежде всего характеризуется фундаментальностью. Основной характеристикой американской модели образования считается прагматизм. После создания IFEES и избрания К. Борри и Н. Кракера его руководителями можно рассчитывать, что европейская точка зрения должна получить признание во всем мире. Кроме содержания образовательных программ, европейская и североамериканская системы имеют отличия в способах управления учебными заведениями и их финансирования. В большинстве европейских стран высшие учебные заведения в основном государственные, управляются министерствами образования; студенты, как правило, не вносят плату за обучение[1]. В Северной Америке высшее образование (университеты и четырехгодичные колледжи) чаще всего платное; учебные заведения автономны и управляются властями штатов. Несмотря на это, по мнению В. С. Вахштайна[2], «территориальная дифференциация образовательной системы в США оказывается значительно ниже, чем можно было бы предположить исходя из масштабов страны и неоднородности юридического пространства». Приведем еще одну оценку того же автора: «...обучение в колледжах носит чересчур производственный характер... и не прививает студентам общих понятий и ценностей», следовательно, «колледжи утрачивают свою социально-интегративную функцию».

Российские образовательные ассоциации. Их роль в общественной аккредитации

В нашей стране кроме РМК функционируют, как минимум, еще две общественные организации подобного профиля: Ассоциация технических университетов (АТУ) и Ассоциация инженерного образования России (АИОР). Президентом АИОР является ректор Томского политехнического университета Ю. П. Похолков. В настоящее время АИОР имеет 61 региональное отделение и 7 филиалов в федеральных округах. Она сотрудничает с АТУ, РМК и, на разных уровнях, со многими международными образовательными организациями, в том числе с IGIP. АИОР является членом SEFI, Европейской постоянной наблюдательной комиссии по инженерным профессиям и образованию (European Standing Observatory for Engineering Profession and Education — ESOEPE), которая должна способствовать созданию европейской системы аккредитации, а также Конференции технических университетов Европы (Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research — CESAEFR). Кроме того, АИОР участвует в становлении Европейской сети обеспечения качества инженерного образования (European Network for Quality of Higher Engineering Education for Industry — ENQHEEI). Подробнее о проектах, разрабатываемых в этой сети, можно прочитать в работе Р.-Ф. Бернара[3]. В ней, в частности, описаны основные идеи системы QUESTE (The Quality System of European Scientific and Technical Education), базирующейся на «трех китах»: образование, исследования, инновации, развивающие творческие способности и предприимчивость.

Во многих европейских странах действуют собственные системы общественной аккредитации программ инженерного образования. В Российской Федерации, в частности, в структуре АИОР создан Аккредитационный центр, который ставит своей целью проводить процедуры аккредитации образовательных программ по международным критериям. Координирует эту работу в европейском масштабе некоммерческая ассоциация под названием «Европейская сеть по аккредитации инженерного образова-

ния» (European Network for Accreditation of Engineering Education — ENAEE). Указанная организация выработала рамочные стандарты, согласно которым можно рассматривать и оценивать качество учебных программ, и рекомендует их национальным центрам. Если обучение в вузе велось по программам, удовлетворяющим данным стандартам, то его выпускники получат возможность снабжать свои дипломы приставкой «EUROACE», что должно способствовать его признанию на всем европейском континенте. Эта работа получила правительственную поддержку на уровне Европейской комиссии (исполнительного органа Европейского союза) в рамках программ TEMPUS-TACIS[4].

Проекты, финансируемые Европейской комиссией

Кроме программ TEMPUS Еврокомиссия финансирует работу над образовательными проектами под общим названием «Socrates». Первый этап работы закончился в 2006 г., «Socrates II» намечен на период 2007—2013 гг. Подпрограмма, относящаяся к высшему образованию, называется «Erasmus» и выполняется под девизом: «Обучение на протяжении всей жизни». Та ее часть, которая направлена на выделение грантов студентам и школьникам, желающим (и способным) продолжить свое образование в странах Европейского союза, носит название «Erasmus Mundus Scolarships»[5]. Другая часть — «Tempus» — ориентирована на проведение реформ систем образования в странах-партнерах (в том числе в России и СНГ). Имеются в виду реформы в системах управления качеством образования, аккредитации, менеджмента учебных заведений. В рамках этого проекта выделяются как индивидуальные гранты для преподавателей и сотрудников вузов для прохождения стажировки за рубежом, так и гранты для учебных заведений. Приведем в качестве примера для России три последовательно выполняемых проекта:

— DIERUU, осуществлявшийся совместно с университетами Украины, Австрии, Германии и нацеленный на внедрение педагогических инноваций в этих странах (2002—2004 гг.);

— TREM, предусматривавший подготовку преподавателей для разработки электронных учебников (2005—2006 гг.);

— MULTICEP, стартовавший в 2007 г. и связанный с использованием мультимедиа в образовательном процессе.

Кроме обществ, имеющих отношение к инженерному образованию, в Европе действуют профессиональные организации инженеров. Некоторые из них тесно связаны с образованием. Например, Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций (Federation Europйenne d'Associations Nationales des Ingйnieurs — FEANI) образована в 1951 г., еще до образования Европейского союза. Генеральный секретарь FEANI считает, что международная система признания инженерных дипломов о высшем образовании еще недостаточно развита[6]. Пользуясь поддержкой Еврокомиссии, FEANI предлагает для облегчения трансграничной мобильности инженеров в Европе разработку проекта «ENGCARD». Целью этого проекта является предоставление гражданам стран Евросоюза возможности подтвердить на международном уровне свою инженерную квалификацию и получить соответствующую профессиональную карту, признаваемую и в Европе, и во всем мире.

Европейская система кредитов

Наряду с отстаиванием своей самобытности европейская система заимствует полезные начинания с других континентов. Речь идет о системе кредитов или кредито-зачетов, распространенной в США. Она естественным образом трансформировалась в ECTS — The European Credit Transfer System, назва-

ние которой можно перевести как «Европейская система кредитной мобильности студентов». Система кредитов начала внедряться в отдельных европейских странах примерно за 10 лет до момента подписания Болонской декларации. Теперь ECTS является одним из «краеугольных камней» Болонского процесса. Она позволяет студентам мобильно переходить из вуза в вуз, переезжать из одной страны в другую и в настоящее время служит мерой вложенного в учебный процесс труда студентов, определяет их учебные успехи и компетенции. Таким образом, ECTS — это не только система кредитной мобильности, но и система накопления студентами кредито-зачетов.

Процесс становления данной системы в разных странах происходит неравномерно. Например, в Финляндии она отлажена и широко используется. Возьмем на себя смелость сказать, что в России система кредитов находится в стадии проектирования. Даже в благополучной Швейцарии эта система не до конца отлажена. Так, профессор Бернского университета прикладных наук Ж. П. Стегер подчеркивает, что трудности возникают при определении количества кредитов, соответствующих одному учебному модулю; числа различных модулей в семестре; количества учебных часов, отводимых на один кредит; при «привязке» кредитов к конкретным учебным дисциплинам и видам занятий (лекциям, семинарам, лабораторным работам, учебной и производственной практикам)[7]. Инструкция ECTS рекомендует не «привязывать» кредиты к часам аудиторных занятий, а учитывать время, предусмотренное для самостоятельной работы студента. Однако опыт Ж. П. Стегера свидетельствует о практической неприменимости этой рекомендации.

Выводы

Мы видим, что правительства стран, подписавших Болонскую декларацию, ответственно относятся к выполнению ее положений. Так же действует Еврокомиссия. Сделанный нами обзор выполненных и выполняемых проектов в области инженерного образования, которые она финансирует, не может претендовать на полноту, так как, во-первых, имеются и другие образовательные проекты и, во-вторых, срок исполнения одних проектов уже заканчивается, а других — только начинается.

Анализируя экономическую подоплеку Болонской декларации, можно назвать три момента, которые выгодны с правительственной точки зрения:

— снижение расходов на высшее образование за счет сокращения сроков обучения бакалавров;

— сокращение безработицы среди персонала с высшим образованием за счет трансграничной мобильности;

— увеличение доходов от оказания образовательных услуг иностранцам за счет стандартизации дипломов и повышения привлекательности высшего образования.

Декларируется, что бизнес-сообщество и промышленность будут в выигрыше от подготовки вузами более компетентных специалистов.

Что же получит в результате Болонского процесса общество в целом? Сокращение безработицы, конечно же, является социально значимым фактором. Но главное мы видим в другом. Образование, в том числе высшее, служит двигателем прогресса, решает общую задачу социализации новых поколений. Выполняя положения Болонской декларации, необходимо помнить об этой миссии образования. Очень полезной представляется деятельность неправительственных организаций, таких как, например, IGIP.

Анализ существующих тенденций, наблюдаемых при интеграции образовательных систем различных стран, показывает, что при аккредитации образовательных программ, разработке систем оценки качества образования и даже при выдаче дипломов международного образца все более значительную роль играют общественные организации. В свя-

зи с этим мы видим необходимость активного участия преподавателей и сотрудников вузов нашей страны в деятельности подобных организаций.

Заинтересованность европейских стран в привлечении иностранных студентов не случайна. Опыт некоторых стран, например США, показывает, что расширение экспорта образовательных услуг очень выгодно. Но конкуренция между странами на рынке подобных услуг велика. Несомненно, что Россия тоже заинтересована в их экспорте. Однако проекты, финансируемые Еврокомиссией, играют двоякую роль. С одной стороны, они позволяют внедрить прогрессивные методики в российское образование и повысить квалификацию преподавателей и ученых. Естественно, участие в таких проектах повысит конкурентоспособность российского высшего образования и улучшит имидж России в целом. С другой стороны, гранты, выделяемые иностранным учащимся Еврокомиссией, служат прекрасной рекламой для продвижения экспорта образовательных услуг из стран Европейского союза, но не России. Следовательно, в этом плане российское образование должно рассчитывать только на свои силы. Пока что имеется определенная фора — низкая стоимость обучения и традиции советской высшей школы, привлекавшей много студентов из развивающихся стран.

Для выигрыша в конкурентной борьбе необходимо улучшать условия обучения и проживания, которые в России пока хуже, чем во многих странах Европы. Важным моментом является дифференцированная работа со странами-заказчиками. Надо иметь в виду, что, оплачивая обучение своего сына или дочери, родители, проживающие в других государствах, заранее думают о возможностях дальнейшего трудоустройства ребенка после окончания вуза (в своей стране или за рубежом). Например, студенты из Китая или Вьетнама, получив инженерную профессию, скорее всего найдут работу в своей стране. Поэтому им нужны русский язык для обучения в российском вузе и достаточное знание родного языка. В странах Африки и Ближнего Востока вероятность найти вакантную инженерную должность очень мала, работу выпускник будет искать за рубежом. Естественно, в какой-либо благополучной стране Европы или Северной Америки для получения такой возможности мало иметь диплом международного образца, надо в совершенстве владеть кроме родного и русского языков еще одним, например английским. Учет подобных обстоятельств также повысит конкурентоспособность российского высшего образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Обучение за рубежом : справ. М., 2006.

[2] См.: *Вахштайн В. С.* Американская высшая школа / В. С. Вахштайн // Вестн. РАН. 2007. Т. 77, № 1. С. 68—74.

[3] См.: *Bernard R.-F.* The developments of QUESTE-quality system of higher education — and its extension to a Russian ranking of technical universities / R.-F. Bernard // Тр. междунар. конф. в рамках симп. «Опережающее инновационное образование и подготовка специалистов в области техники и технологии», 27—28 марта 2007 г., г. Москва. Томск, 2007. С. 23—26.

[4] См.: *Augusti G.* ENAEE setting up the EUR-ACE system, a decentralized European system for quality assurance and accreditation of engineering education / G. Augusti // Там же. С. 13.

[5] См.: Your Scholarship in Europe. A comprehensive guidebook of scholarships provided by European Union and its 25 Member States to Russian students. Moscow, 2005.

[6] См.: *Wauters Ph.* FEANI project on European professional engineering card to foster recognition of qualification and mobility (ENGCARD) / Ph. Wauters // Тр. междунар. конф. в рамках симп. «Опережающее инновационное образование и подготовка специалистов в области техники и технологии». С. 8.

[7] См.: *Steger J.-P.* Bologna — Struggling with ECTS / J.-P. Steger // 35 International IGIP Symposium. Book of Abstracts. Tallinn, 2006. P. 79—82.

Поступила 29.06.07.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ

Н. Н. Пластинина, *старший преподаватель кафедры французского языка РГПУ им. А. И. Герцена*

Автором дается общая характеристика системы школьного образования Франции, рассматриваются ее основные проблемы и пути модернизации. Анализируется принятая в 2005 г. новая образовательная политика, цель которой — сделать школу более открытой, приблизить к европейским образовательным стандартам, повысить ее качество.

В начале нового XXI в. Россия попрежнему находится в сложном и длительном процессе перемен, касающихся всех аспектов жизни общества: политики, экономики, социальной сферы, а также системы народного образования. Целью этих реформ является создание демократического общества, главными характеристиками которого будут открытость, мобильность, эффективность и которое станет полноправным членом мирового сообщества.

Для модернизации общества во всех областях, в том числе и в сфере образования, для успешной интеграции в мировое сообщество необходимо изучение опыта зарубежных стран, так как это поможет избежать ошибок и предложить решение многих проблем.

Основным вектором российских реформ в 1990-х гг. стала направленность на сближение с западноевропейскими странами. В 1996 г. Россия вошла в Совет Европы, а в 2003 г. присоединилась к Болонскому процессу, взяв тем самым на себя обязательство интегрировать свою образовательную систему к общеевропейской и стать частью единого европейского образовательного пространства. В этой связи важным является изучение системы образования европейских стран, и в частности Франции.

Французская система народного образования традиционно представляет интерес для российских ученых по многим причинам, среди которых — огромный вклад Франции в мировую культуру; тесные культурные связи, столетиями объединявшие наши страны; сходность французской и российской систем народного образования; главенствующая роль Франции в создании Европейского союза и основных европейских институтов, таких, например, как Совет Европы. Многие исследователи обращались к анализу опыта французской системы образования (Е. И. Бражник, Н. Т. Шабло, С. В. Владимирова, Е. Я. Орехова и др.), огромный вклад в изучение французской школы внесли Б. А. Вульфсон и А. Н. Джуринский.

Современная система французского образования складывалась на протяжении последних двух столетий и сегодня признается одной из самых передовых в мире[1]. Ее основные особенности таковы: преобладание государственных учебных заведений (только 13 % учащихся посещают частные учебные заведения); доступность обучения (начальная, средняя и высшая школа во Франции бесплатна для всех, включая иностранцев); обязательность (с 6 до 16 лет); светскость. Сегодня система образования — мощнейшая государственная структура: по последним данным, число школьников и студентов во Франции превысило 15 млн чел. и составило четверть населения страны. В стране около 7 тыс. коллежей, 2 600 лицеев. Эта же система — крупнейший работодатель Франции: в ней занято более половины государственных служащих[2].

В 2005 г. Франция начала осуществлять реформирование всей государственной системы образования: от дошкольного уровня до университетского. Эта реформа должна решить проблемы, остро актуальные и для России: проблемы модернизации, глобализации (интеграции в единое образовательное пространство), гуманитаризации образования. Начиная

© Н. Н. Пластинина, 2007

с 1980-х гг. во Франции предпринимаются огромные усилия для улучшения системы народного образования: образование объявлено основным национальным приоритетом; непрерывно увеличивается бюджет Министерства образования (за последние 10 лет он вырос на 23 %); правительство к этой сфере проявляет постоянный интерес (каждые 10—15 лет французский парламент принимает новые законодательные акты). Однако, несмотря на вышеуказанные меры, к концу 90-х гг. XX в. стало усиливаться недовольство французского общества консерватизмом системы образования, ее неприспособленностью к происходящим в стране и мире глобальным переменам, ее низкими результатами.

Ежегодно 150 тыс. молодых людей покидают школу без всякого диплома и квалификации, не овладев иногда в должной мере такими фундаментальными навыками, как чтение, письмо, математический счет. Согласно исследованию, проведенному в 2002 г. в семи европейских странах (Дания, Финляндия, Франция, Нидерланды, Норвегия, Испания, Швеция), среди школьников 15—16 лет, изучающих английский язык, молодые французы показали самые плохие результаты по всем аспектам языка: чтение, письмо, аудирование. То же самое исследование констатировало ухудшение результатов по сравнению с 1996 г.

Понимая необходимость принятия срочных мер, французское правительство организовало национальные дебаты о будущем школы. Они проходили больше года (2003—2004 гг.) под эгидой специально созданной при Министерстве по делам молодежи и Министерстве образования Национальной комиссии по вопросам будущего школы (Commission nationale sur l'avenir de l'йcole). За время деятельности комиссии в дебатах приняли участие 1 млн французов (46 % — преподаватели, 37 % — родители). Итогом проделанной работы стал доклад, в котором были проанализированы основные проблемы и предложения по их решению. Этот доклад лег в основу нового «Закона об образовании и будущем школы»[3], принятого французским парламентом и одобренного президентом Франции 23 апреля 2005 г.

Новый закон 2005 г. вносит значительные изменения во всю организацию школьного образования (материнская школа, начальная школа, коллеж, лицей), с целью модернизировать, сделать школу более открытой, приблизить к общеевропейским образовательным стандартам, повысить ее качество. Для осуществления этой цели закон определяет три основных направления реорганизации:

1) добиться успешного окончания школы *всеми* учениками (до последнего времени задачей среднего образования было получение диплома об окончании школы 80 % учащихся одной возрастной категории);

2) улучшить, сделать более глубоким изучение иностранных языков в соответствии с общеевропейским стандартом;

3) реформировать систему подготовки школьных учителей.

По окончании обязательного школьного обучения (с 6 до 16 лет) *каждый* учащийся должен овладеть необходимыми навыками и умениями, иметь прочную базу знаний и получить диплом. Для учеников, испытывающих трудности в овладении школьной программой, предусмотрена «индивидуальная программа для успешного обучения» (programme personnalisй de rйussite йducative).

В целях обеспечения в должной мере поддержки старшеклассникам, испытывающим трудности в учебе, начиная с 2005/06 учебного года 1 500 ассистентов учителя (assistants pйdagogiques) будут направлены в 344 лицея, где наблюдаются самые острые социальные проблемы и вследствие этого проблемы с успеваемостью. В обязанности ассистента учителя входят помощь преподавательскому составу; контроль за учениками в учебном заведении; помощь учащимся с ограниченными возможностями при интегрировании в школьную среду; по-

мощь в использовании новых технологий; участие в различных образовательных, спортивных, социальных и культурных мероприятиях. Кандидаты на должность ассистента учителя должны по крайней мере два года отучиться в университете, при этом приоритет отдается студентам педагогических вузов.

Для того чтобы предоставить всем равные шансы и дать возможность ученикам из самых необеспеченных семей продолжать учебу в наилучших условиях, закон предусматривает оказание им финансовой помощи. В дополнение к уже существующим социальным стипендиям учреждаются также стипендии за успехи в учебе. Отныне (с сентября 2006 г.) стипендию за успехи в учебе получают не только особо отличившиеся ученики лицея (эта стипендия существует с сентября 2000 г.), но и учащиеся коллежа.

В рамках усиления автономии учебных заведений упрощается система их управления, что также должно способствовать повышению уровня успешности школьников. Школы получают право осуществлять экспериментальные проекты, при этом в законе уточняется, что экспериментирование может проводиться в следующих сферах: преподавание дисциплин, междисциплинарные связи, педагогическая организация уроков и школы, сотрудничество с партнерами, обмены и установление побратимских отношений со школами других стран. Эти эксперименты проводятся по инициативе педагогического коллектива и требуют предварительного разрешения руководства учебного округа.

С 2006 г. усиливаются меры, нацеленные на интеграцию детей с ограниченными возможностями в школьную среду на первой (материнская и начальная школа) и второй (коллеж и лицей) ступенях школьного образования. Закон 2005 г. декларирует право всех детей-инвалидов на получение образования, а также ответственность системы образования, являющейся гарантом полноценного образования для всех. Согласно новому закону Министерство образования обязано предоставить ученику возможность посещать обыкновенную неспециализированную школу, ближайшую к месту его проживания; максимально привлекать родителей для участия в принятии решений, касающихся ребенка, на всех этапах и при составлении индивидуальных планов обучения; гарантировать непрерывность школьного обучения, адаптируя его к нуждам и компетенциям ученика; гарантировать равенство шансов детей с ограниченными возможностями и других детей, варьируя условия оценивания и контроля.

В целях социализации детей с ограниченными возможностями с 1 января 2006 г. на всех ступенях школьного образования, начиная с материнской школы, создаются дополнительные ставки для работы с детьми-инвалидами. Чтобы родители детей с ограниченными возможностями могли получить полную информацию о происходящих изменениях, Министерством образования был создан сайт, где можно задать вопросы, касающиеся обучения детей, а также в каждом департаменте была открыта специальная телефонная линия.

Необходимо отметить, что Франция уже несколько лет предпринимает активные действия в указанном направлении, и эта политика начала приносить свои плоды. Так, например, согласно данным Министерства образования, в 2003/04 учебном году на 15 % возросло число детей-инвалидов, обучающихся в обыкновенной неспециализированной школе первой ступени, а в коллеже и лицее их число увеличилось на 37 % по сравнению с предыдущим годом[4].

Владение иностранными языками сегодня необходимо, как никогда: оно не только позволяет продолжить учебу за рубежом, но и предоставляет огромное преимущество при поиске работы. Поэтому в рамках закона 2005 г. намечается пересмотр традиционно существующей в стране методики преподавания иностранных языков, основанной на пись-

менной речи, выполнении грамматических упражнений и заучивании слов. Отныне главным аспектом должна стать устная речь.

Знакомство с иностранным языком заложено в программу материнской школы. Непосредственное обучение первому иностранному языку вводится в начальной школе (с 2007 г.), это обучение будет непрерывным и продолжится все 10 лет (коллеж и лицей). В 5-м классе коллежа вводится обучение второму иностранному языку. В лицее параллельно со вторым можно дополнительно начать учить третий иностранный язык. Обучение будет проходить в соответствии с *общеевропейской шестиуровневой системой компетенций владения иностранным языком CECRL* (le cadre europйen commun de rйfйrence pour les langues), разработанной Советом Европы:

A1 — A2 — владение языком на элементарном уровне;

B1 — B2 — уровень владения языком, достаточный для повседневной жизни;

C1 — C2 — высокий уровень владения языком, позволяющий работать и учиться наравне с носителями языка.

В соответствии с системой компетенций владения иностранным языком Совета Европы французские школьники должны иметь уровень A1 по окончании начальной школы, уровень B1 по окончании коллежа и уровень B2 по окончании лицея.

В коллеже и лицее на уроках иностранного языка учащиеся занимаются в небольших группах, организованных в зависимости от уровня их знаний для того, чтобы они могли продвигаться вперед каждый в своем ритме.

К 2008 г. будет упорядочена система педагогических высших учебных заведений. Подготовкой школьных педагогов будут заниматься только университеты. Институты по подготовке школьных учителей (Instituts Universitaires de Formation des Maotres — IUFM) войдут в состав университетов. Качество педагогического образования должно быть повышено, университеты будут готовить также педагогов, специализирующихся на работе с детьми-инвалидами, детьми, испытывающими трудности при обучении письму и чтению, а также государственных служащих в сфере образования.

Все перечисленные изменения должны способствовать улучшению качества школьного образования во Франции. Опыт реформирования системы образования в этой стране может быть учтен и для модернизации российской системы образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Ковжасарова М. Р.* Особенности организации системы дошкольного и школьного образования Франции / М. Р. Ковжасарова // Творческая педагогика. 2003. № 4. С. 87.

[2] См.: Франция : справ. изд. мин-ва иностр. дел. Париж, 1995. С. 198—199.

[3] См.: Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'йcole // Bulletin officiel. 2005. № 18.

[4] http://www.loi.ecole.gouv.fr.

Поступила 18.10.06.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНКУРЕНТОУСТОЙЧИВОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

С. А. Мохначев, *зав. кафедрой менеджмента Удмуртского филиала Московской финансово-промышленной академии, член-корреспондент Инженерной академии Удмуртской Республики*

В статье рассматриваются проблемы управления высшими учебными заведениями. Раскрывается структура управленческих решений по повышению конкурентоустойчивости вуза на рынке образовательных услуг.

Для характеристики деятельности субъектов образовательного бизнеса в современных условиях целесообразно использовать понятие конкурентоустойчивости вуза. Решение задачи выявления и систематизации управленческих решений (УР) по повышению конкурентоустойчивости регионального вуза на рынке образовательных услуг приобретает особую актуальность, поскольку в настоящее время в региональных вузах, за редким исключением, практически не отработана процедура принятия решений в области стратегического менеджмента.

Конкурентоустойчивость вуза можно определить как распределенную во времени конкурентоспособность, т. е. комплексную характеристику вуза за определенный период времени в условиях конкретного рынка, отражающую превосходство над конкурентами по ряду определяющих показателей — финансово-экономических, маркетинговых, материально-технических, кадровых и социально-политических, а также способность вуза к бескризисному функционированию и своевременной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды[1].

В данном определении сделан акцент на таких признаках, отражающих сущностное содержание понятия «конкурентоустойчивость вуза», как превосходство над конкурентами по ряду определяющих показателей; функционирование в бескризисном режиме; способность своевременной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды.

С целью обеспечения высокой конкурентоустойчивости вуза на рынке образовательных услуг при разработке стратегии своего развития и соответственно детализирующих ее управленческих решений региональные вузы должны учитывать требования и приоритеты своих контрагентов и повышать конкурентоспособность образовательных услуг путем достижения максимального соответствия их параметров требованиям потребителей.

В ходе исследования на основе изучения теории и практики конкурентоспособности региональных вузов установлено, что перечень требований контрагентов в значительной степени совпадает и включает в себя:

— качество предоставляемых услуг;

— имидж учебного заведения, а в некоторых случаях и самой услуги;

— ассортимент предоставляемых услуг в плане широты и глубины;

— цену услуг, в том числе систему скидок;

— предоставляемый сервис, т. е. материальное обеспечение учебного и научного процесса, систему культурно-бытовых объектов, общежитий и т. д.

Для повышения конкурентоустойчивости вуза на рынке образовательных услуг необходимо реализовать комплекс УР, нацеленных прежде всего на наиболее приоритетные для потребителей цели. Из теории потребления известно, что их приоритеты в значительной степени зависят, с одной стороны, от уровня технологической сложности продукта или

© С. А. Мохначев, 2007

услуги, а с другой — от социально-экономического положения потребителей в данном регионе. Чем выше значения этих факторов, тем в большей степени вместо цены актуализируются требования вначале качества, а затем — сервиса и имиджа. Аналогично действует и уровень квалификации потребителей. Поскольку образовательные услуги, несомненно, являются одними из наиболее сложных, к ним это относится в полной мере.

В условиях рынка образовательный бизнес представляет собой риск по определению, и главная задача управленцев — сделать этот риск управляемым. Вузу необходимо выработать свои инструменты анализа ситуации и принятия эффективных решений. Одним из таких инструментов служит модификация матрицы приоритетов потребителей для рынка образовательных услуг[2]. В ней в качестве осей выступают «уровень социально-экономического развития региона» и «рыночная востребованность услуги».

С помощью указанной матрицы управленческие решения, используемые региональными вузами для решения задачи повышения их конкурентоустойчивости на рынке образовательных услуг, можно структурировать в зависимости от того, удовлетворению какого требования потребителей они в первую очередь служат (таблица).

Структура управленческих решений по повышению конкурентоустойчивости регионального вуза на рынке образовательных услуг

Требования контрагентов	Вариант управленческого решения
1	2
Качество	Расширение «базы» абитуриентов за счет олимпиад, базовых школ, подготовительных курсов и т. д.; некоммерческие места на подготовительных курсах для наиболее сильных школьников; система рейтингования студентов, влияющая на стипендии и различные возможности роста; привлечение практиков и преподавателей других вузов на основе внешнего совместительства и договорной основе к научно-преподавательской деятельности; «технология СПК» (взаимодействие со спонсорами + взаимодействие с зарубежными партнерами + организация контроля качества программы); менеджмент качества (процессный подход, моделирование бизнес-процессов, документирование процедур); образовательный стандарт вуза; национальная и международная общественно-профессиональная аккредитация программ; непрерывная самооценка, аттестация и самоаттестация структурных подразделений; ориентация на внешние критерии оценки; стратегическое партнерство с ведущими зарубежными вузами, совместная реализация образовательных программ и научных исследований; обратная связь от рынка рабочей силы (попечительский совет, Ассоциация выпускников); обучение персонала в области качества; анонимная оценка студентами качества преподавания; интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности; система мотивации преподавателей, ориентированная на качество преподавания и профессиональный рост
Имидж	Активная PR-политика; активная политика сотрудничества с органами государственной власти и с региональными властными структурами;

Окончание таблицы

1	2
	международные образовательные программы и их международное признание; стратегическое партнерство с ведущими зарубежными вузами; тесная связь и работа с бизнесом, в том числе с потенциальными работодателями; выбор имиджевых программ обучения, умение отказаться от приносящих доход/выгоды, но непрофильных программ; наличие и активное развитие научного потенциала; деятельность Центра развития карьеры; материальное поощрение преподавателей, защитивших докторские или кандидатские диссертации, а также публикующихся в престижных научных изданиях
Ассортимент услуг	Развитие широты и глубины ассортимента образовательных услуг в целом; многоуровневый характер подготовки абитуриентов (программы 3-, 2-летнего и одногодичного обучения, короткие подготовительные курсы); система непрерывного образования; глобализация содержания образовательных программ
Цена	Система льгот в зависимости от успешности обучения для коммерческих студентов; формы оплаты образовательных услуг (накопительное страхование образования, ценные бумаги в форме образовательных векселей и т. д.)
Сервис	Богатая инфраструктура базовых и вспомогательных процессов университета; развитие издательской деятельности; реконструкция зданий вуза в престижных районах города; строительство новых зданий (учебных, библиотеки, общежитий и т. д.); стандарт содержания зданий

Предлагаемая структура УР не претендует на полноту, однако она в достаточной мере иллюстрирует те возможности, которые региональные вузы могут использовать для повышения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лазарев В. А.* Конкурентоспособность вуза как объект управления : моногр. / В. А. Лазарев, С. А. Мохначев. Екатеринбург, 2003. С. 71—72.

[2] См.: *Титова Н. Л.* Повышение конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг / Н. Л. Титова // Материалы VI Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и наращивание институтов», 6 апр. 2005 г. М., 2005.

Поступила 07.09.06.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Золотарева, *зав. кафедрой управления школой Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, руководитель научно-исследовательской лаборатории проблем дополнительного образования детей Ярославской области, доцент*

В статье затронуты проблемы управления процессом интеграции общего и дополнительного образования. Указанные проблемы раскрываются на трех уровнях управления: целевом, социально-психологическом и технологическом, что позволяет эффективно выстроить логику продвижения от целей интеграции к ее результату. Новизна авторского подхода состоит в том, что интеграция общего и дополнительного образования рассматривается как один из механизмов модернизации общего образования за счет использования потенциала дополнительного образования детей.

Обращаясь к анализу задач модернизации образования в России, можно сказать, что качество образования будет зависеть от возможностей социума предоставлять ребенку спектр образовательных услуг. В свою очередь, качество

© А. В. Золотарева, 2007

услуг будет определяться вкладом каждого образовательного учреждения, составляющего систему общего образования. В решении проблемы расширения образовательных услуг особое место может занять дополнительное образование детей, которое в последнее время реализуется не только на базе учреждений дополнительного образования (УДО), но и в образовательных учреждениях иных типов — детских садах, общеобразовательных школах, профессиональных училищах и других образовательных учреждениях.

Для решения современных проблем образования требуется организация взаимодействия образовательных учреждений разных типов, позволяющая дополнительному образованию стать органичным компонентом единого образовательного пространства, расширяющая возможности общего образования и способствующая развитию личности ребенка. Кроме того, уникальный потенциал дополнительного образования может способствовать модернизации общего образования. Однако содержание дополнительных образовательных программ не должно подменять определенного нормативами содержания дошкольного, общего среднего или начального профессионального образования. Необходима интеграция общего и дополнительного образования, которая может стать одним из механизмов модернизации общего образования за счет использования потенциала дополнительного образования детей.

Мы рассматриваем интеграцию в нескольких аспектах. Во-первых, интеграция — это состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей разных образовательных учреждений в рамках общего образования, а также процесс, обеспечивающий достижение такого состояния. Во-вторых, она проявляется на уровне субъектов деятельности: детей, их родителей и педагогов. Определенное значение приобретает интеграция на уровне учебных планов и образовательных программ, которая позволяет педагогам формировать в сознании ребенка целостную картину окружающего мира, разрабатывать новые концепции, определять новые цели, содержание, формы и методы образования. В-третьих, интеграция может быть внутренней (внутри учреждения) и внешней (выходить за рамки одного учреждения). И наконец, в-четвертых, интеграция — важный показатель системы, так как ведет к ее целостности. Только в целостном образовательном пространстве формируется целостная личность.

Роль дополнительного образования в модернизации общего образования также можно рассматривать в нескольких аспектах: в аспекте модернизации целей, содержания, организации, ожидаемых результатов общего образования. В дополнительном образовании могут реализоваться цели обучения, воспитания и развития детей через самостоятельные функции (самостоятельные программы обучения, воспитания или развития детей) или через комплексные функции (интегрированные дополнительные образовательные программы). В процессе интеграции наблюдается расширение всего спектра целей общего образования. Многообразие целей дополнительного образования предполагает и многообразие результатов.

Интеграция дополнительного и общего образования предполагает постоянное обновление содержания образования: переход от традиционного содержания (стандартов) к содержанию, соответствующему новым ожиданиям заказчиков. Роль дополнительного образования в обновлении содержания общего образования можно исследовать через реализацию следующих направлений интеграции: усиление личностной ориентации, комплексности, обеспечение преемственности, творческой, практической и социальной составляющих содержания общего образования. Кроме того, в процессе интеграции можно наблюдать обновление форм организации общего образования: гуманизацию и демократиза-

цию общего образования, предоставление детям шанса на успех, разнообразие форм организации образовательного процесса, оптимизацию деятельности образовательных учреждений и др.

Управление процессом интеграции общего и дополнительного образования имеет свои особенности. Прежде всего надо сказать о *сложности управляемого объекта*. Интеграция в образовании как объект управления характеризуется большим разнообразием субъектов (дети, родители, педагоги, учреждения разных ведомств и т. д.), между которыми возникают разнообразные отношения, способы деятельности. В ситуации такого разнообразия очень сложно найти единую формальную структуру, которая позволила бы обеспечить устойчивость взаимосвязей субъектов.

Управление процессом интеграции осложнено проблемами его *информационного обеспечения*. Согласованное взаимодействие может происходить только при условии наличия полной и достоверной информации о взаимодействующих субъектах. Кроме того, для управления процессом интеграции в число важнейших выдвигаются проблемы избирательности информации, поиска строго определенного партнера по взаимодействию в широком поле возможностей дополнительного образования детей.

В ряде случаев наблюдается *несовпадение целевых ориентаций* субъектов взаимодействия. Можно сказать, что целевых ориентаций столько, сколько детей и их родителей с присущими только им интересами, желаниями, способностями. Кроме того, педагоги реализуют разные цели образования в соответствии с предназначением учреждений разных типов: школы, детского сада, учреждения дополнительного образования детей, учреждений культуры, спорта. Поэтому особо остро встает проблема согласования, взаимодополнения целей, что может привести к повышению качества образования, его возможностей формировать человека, способного отвечать за собственное благополучие и благополучие всей страны.

Наконец, можно говорить о *трудности практической реализации* процесса интеграции как о проблеме управления воплощением идей в жизнь. Известное сопротивление управлению оказывает сам человек как субъект процесса интеграции. Многогранность интересов, индивидуальные черты характера, возможности и способности детей, родителей, педагогов, а также возможности образовательной системы могут как способствовать, так и препятствовать практической реализации идей интеграции общего и дополнительного образования.

Анализ проблем управления процессом интеграции позволяет сделать вывод о том, что его эффективность будет зависеть по крайней мере от трех слагаемых: целевой установки образовательной системы на интеграцию; социально-психологических функций управления, обеспечивающих включение субъектов-личностей в процесс интеграции; профессионального уровня самого управленца, способного эффективно выстроить логику продвижения от целей интеграции к ее результату.

Профессионализм управленца часто связывают с уровнем его технологической культуры, которая предполагает овладение руководителем знаниями основных способов, средств и путей преобразовательной деятельности, умениями сознательно и творчески их выбирать, мыслить системно и комплексно и т. д. Таким образом, уровень технологической культуры оказывает решающее влияние на процесс и результат профессиональной деятельности. Процесс управленческой деятельности состоит в последовательном осуществлении разнообразных технологий управления, направленных на достижение целей. Технология управления является наименьшим элементом в системе управления организацией и представляет собой целостный процесс. Руководитель ведет этот процесс от начала до конца, придержи-

ваясь установленной последовательности действий.

Вместе с тем можно выделить особенное в подходе к ***технологиям управления процессом интеграции***. Поскольку в основе интеграции лежит взаимодействие, ведущими технологиями управления должны стать технологии организации взаимодействия — технологии организации коллективных, коллегиальных, групповых форм взаимодействия. Кроме того, необходимость взаимодействия в процессе интеграции может вносить особенности в технологии реализации управленческих функций или методов управления (например, не просто технологии целеполагания, планирования или анализа, а технологии коллективного целеполагания, планирования, анализа). *Единичное* в подходе к технологиям управления процессом интеграции может определяться управленческими действиями, возможными только при организации процесса интеграции (технологии координационного совета, разработки интегрированной программы, обмена опытом, изучения социального заказа на дополнительное образование и др.).

Рассматривая ***целевой уровень управления***, особую важность мы придаем организации единства *целеполагания и целеосуществления*. При целеполагании процессов интеграции ведущей технологией становится согласование целей, ибо их содержание неизбежно оказывается под воздействием различных интересов разных субъектов интеграции. Об эффективности целеполагания можно судить не просто по наличию целей интеграции у детей, родителей, педагогов, в программах деятельности учреждений, но и по взаимосогласованию целей. Задача управления в этом случае — максимально расширить совпадающий спектр целевых установок субъектов интеграции. В процессе осуществления целей интеграции основными задачами являются предупреждение отклонений от цели, координация достижения разных целей, организация взаимодействия разных субъектов в направлении общих целей.

Социально-психологические функции управления ориентированы на интересы участников интеграционных процессов, удовлетворение их материальных и духовных запросов, на предоставление им возможности общения и сотрудничества. К социально-психологическим функциям управления мы отнесим такие функции, как мотивирование субъектов к участию в интеграционных процессах, формирование их единства в отношении интеграции, организация их взаимодействия, а также обеспечение нововведений в интегративную деятельность.

Функцию *мотивирования* мы выводим на первый план в реализации социально-педагогических функций управления процессом интеграции не случайно. Дело в том, что интеграция в системе образования не регламентирована никакими нормативными требованиями. Этот процесс может осуществляться только при условии возникновения потребности или желания субъектов взаимодействовать. Особая роль управления состоит в том, чтобы создать условия для возникновения у детей и родителей мотивов к выявлению и полному удовлетворению потребностей детей в образовании, а у педагогов — мотивов к изучению потребностей и объединению для их совместной реализации.

Направления деятельности по формированию потребностей и мотивов субъектов интеграции на участие в ее организации могут быть следующими:

— овладение субъектами знаниями о сущности процесса интеграции, его организации, осмысление этих знаний;

— пропаганда идей (значимости) интеграции, опыта ее организации в различных образовательных учреждениях;

— актуализация проблем, решение которых возможно только при условии организации процесса интеграции (создание с этой целью специальных ситуаций);

— обеспечение условий для самореализации субъектов интеграции в процессе ее осуществления;

— создание атмосферы сотрудничества участников процесса интеграции.

Чтобы эффективно управлять мотивацией участников процесса интеграции, необходимо стимулировать их интеграционную деятельность. Как известно, может быть создана система *материального и морального стимулирования*. Среди основных форм материального стимулирования назовем предпочтение при тарификации педагогической нагрузки, получение доплат и надбавок, премирование, льготы, гранты и др.; морального — получение наград, званий, благодарности, общественное признание, возможность повышения квалификации и др.

Формирование единства участников процесса интеграции должно выражаться во внутренней спаянности, гармоническом взаимодействии его участников, одобрении общих ценностей, норм, педагогических образцов, взаимном понимании и симпатии. Укажем некоторые управленческие технологии формирования единства участников процесса интеграции:

— совместная выработка педагогических идей интеграции, в основе которой лежат свобода выбора и широкий спектр услуг дополнительного образования детей, общение, основанное на сотрудничестве. Для того чтобы педагогическая идея овладела сознанием не только каждого педагога, но и детей и родителей, необходимо четко формулировать ее содержание, ясно видеть предполагаемые реальные результаты, к которым должно привести освоение идеи;

— формирование единства в понимании и оценке результата интеграции. Здесь важно договориться, кого и что интересует в динамике изменения субъекта, кто и какой вклад внесет в это изменение. Для формирования единого отношения к результату и оценке результатов интеграции общего и дополнительного образования можно организовать коллективную продуктивную деятельность по разрешению вопросов, которые мы поставили выше, например, в форме временного научно-исследовательского коллектива, педагогической мастерской или лаборатории и других формах;

— творческий поиск методов осуществления интеграции. Это возможно лишь в том случае, если реализация целей интеграции основывается на сознательном одобрении их участниками процесса, которые имеют возможность вести свободную дискуссию. Задача управления в этом случае — сознательно и последовательно принимать меры для интеграции субъектов вокруг общих творческих начинаний, наиболее актуальных педагогических идей;

— создание традиций интегративной деятельности. Традиции представляют собой сложившиеся формы деятельности и поведения, сопутствующие им обычаи, ценности, правила. К традициям интегративной деятельности относятся, например, организация единых массовых дел (фестивалей, вечеров, праздников и т. д.), сквозных досуговых и игровых программ (КВН, викторин, конкурсов), межпредметных связей (за счет расширения образовательного пространства, создания интегрированных программ).

Организация взаимодействия — это процесс построения системы взаимоотношений определенной структуры, позволяющей упорядочить деятельность по интеграции. Создание ситуации общения, основанного на сотрудничестве, — один из главных источников формирования процесса интеграции. Через общение формируются такие интегративные качества деятельности, как организованность — способность участников самостоятельно создавать образцы деятельности в ситуации неопределенности, сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения с устойчивым единством действий участников; сработанность — сочетание и взаимодействие участников деятельности, характеризующееся максимально возможной продуктивностью в совместной работе при минимальных эмоционально-энергетических затратах; совместимость — эффект сочетания и взаимодействия индивидов, кото-

рый характеризуется максимальной удовлетворенностью партнеров друг другом.

Технологии организации взаимодействия в процессе интеграции могут быть, например, следующими:

— деятельность органов управления и самоуправления, например, координационного совета по интеграции;

— добровольное сотрудничество на основе общего интереса между детьми, родителями, педагогами, организуемое по их инициативе;

— взаимодействие в рамках интегрированной программы. Такое взаимодействие возможно между педагогами одного учреждения или образовательных учреждений разных типов, объединившихся в единую интегрированную программу, оформленную и утвержденную в определенном статусе (муниципальную, сквозную, предметную, досуговую, социально-педагогическую и др.);

— взаимодействие в рамках межпредметных связей. Оно складывается между педагогами разных образовательных объединений или учреждений и выражается в участии в реализации образовательных программ, организации сотрудничества между детьми и родителями, расширении образовательного пространства и т. д.;

— взаимодействие в рамках советов, творческих и рабочих групп, методических объединений. Оно возникает в результате участия педагогов, родителей, детей в творческих группах, советах и методических объединениях, создающихся как при образовательном объединении, так и на уровне муниципального округа для решения определенных проблем интеграции, подготовки общих дел и т. д.;

— коллективное взаимодействие в рамках педагогического совета образовательного учреждения по решению проблем интеграции общего и дополнительного образования;

— социально-психологические тренинги, ролевые и деловые игры, направленные на формирование способов взаимодействия.

Инновационное обеспечение деятельности означает ее обновление, направленное на совершенствование интегративных процессов. Эта функция управления может осуществляться через организацию условий для повышения квалификации педагогических работников, создание в коллективе творческого настроя, активизирующего инновационную деятельность. Так, например, совершенствование деятельности по интеграции общего и дополнительного образования может происходить в разных вариантах и на разных уровнях:

— на уровне муниципального округа — организация семинаров, педагогических мастерских и лабораторий, творческих групп, временных научно-исследовательских коллективов и др.;

— на уровне образовательного учреждения — организация экспериментальной работы, методических объединений, творческих групп и др.;

— на уровне педагогов — самообразование, ведение исследований по вопросам интеграции в системе образования.

Мы не претендуем на полноту рассмотрения проблемы управления процессом интеграции общего и дополнительного образования. Управление пронизывает все уровни данного процесса: от управления реализацией интегрированной программы в рамках конкретного предмета до управления интеграцией в рамках образовательного учреждения или муниципальной системы образования. Важно понимать, что управленец не может авторитарным способом заставлять педагога, родителя или ребенка взаимодействовать в системе образования. Для развития процесса интеграции необходимы активная позиция всех субъектов интеграции и системно выстроенная политика поддержки интегративных процессов со стороны управленца. Только согласованные действия всех участников могут привести к эффективному результату процесса интеграции общего и дополнительного образования.

Поступила 25.09.07.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ДПО В КОРПОРАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ РЕГИОНА

К. А. Шерстникова, *старший преподаватель кафедры менеджмента Института менеджмента, маркетинга и финансов (г. Воронеж)*

Автором сравниваются существующие модели внутрифирменного обучения на предприятиях Воронежа, анализируется процесс управления обучением на одном из предприятий. Предлагается процедура оценки компетенций специалистов и руководителей для совершенствования механизма планирования и определения результативности / эффективности обучения сотрудников.

Задача постоянного совершенствования профессиональных навыков сотрудников предприятий является одной из ключевых на современном этапе развития экономики региона и страны в целом. В Воронежской области этот вопрос решается на ряде крупных предприятий посредством создания отделов обучения (отделов развития персонала, корпоративных учебных центров (КУЦ) и корпоративных университетов (КУ)).

Коренным отличием КУЦ от КУ является стратегическая направленность последнего в планировании и организации обучения руководителей среднего и высшего звена, а также линейных менеджеров и специалистов предприятия. В КУЦ планирование происходит по принципу: какие поступили заказы из цехов и отделов, по таким программам и планируется обучение сотрудников в будущем году (табл. 1).

Таблица 1

Классификация корпоративных форм обучения персонала*

Признак сравнения	Корпоративный университет	Центр подготовки персонала	Учебный центр отдела маркетинга	Учебный центр
Автономность	Структурное подразделение подчинено заместителю генерального директора по персоналу	Структурное подразделение подчинено начальнику отдела управления персоналом	Структурное подразделение подчинено начальнику службы маркетинга	Независимая дочерняя структура, центр прибыли
Задачи центра	Решение стратегических задач компании, сохранения внутрифирменных знаний и культуры	Поточное обучение staff-персонала, рабочих, специалистов, руководителей, служащих	Определяются запросами по продвижению товара: улучшению продаж, разработке новых способов повышения клиентской привлекательности	Получение дополнительной прибыли для компании
Целевая аудитория	Топ-менеджеры, руководители среднего и низового звена, специалисты	Внутренние заказчики (сотрудники отделов, цехов обучаются за счет бюджета компании)	Дилеры, продавцы, менеджеры по продукту	Внешние заказчики, сотрудники компании (обучаются на коммерческой основе)
Программы подготовки	Система профессиональной подготовки и переподготовки персонала	Система курсов, иногда консервативная, не адаптированная к внутренним изменениям в компании	Система курсов, направленная на развитие навыков продвижения товара	Курсы краткосрочного и долгосрочного обучения по различным направлениям, востребованным внешним потребителем
Примеры компаний		Страховые агентства, IT-компании	Торговые компании	

* Составлено по материалам сайтов http://trainings.ru/, http://www.e-personal.ru/.

© К. А. Шерстникова, 2007

Особенности организации обучения сотрудников на трех предприятиях области представлены в табл. 2. Добавим, что по форме организации отдел обучения и оценки персонала компании «Амтел-Черноземье» и отдел развития персонала в «Рудгормаше» можно отнести к корпоративному учебному центру, тогда как Высшую школу организаторов производства в «Минудобрении» можно рассматривать как пример корпоративного университета.

Существующий механизм управления системой профессиональной переподготовки и повышения квалификации рабочих, специалистов и руководителей на некоторых крупных предприятиях Воронежа имеет как положительные, так и отрицательные моменты.

К достоинствам управления ДПО можно отнести:

— наличие разнообразных по срокам, форме и содержанию программ ДПО, предлагаемых разным категориям сотрудников предприятия: рабочим, специалистам и руководителям;

— ежегодное планирование работы отдела обучения сотрудников предприятия;

— сбор отзывов о результативности проведенного обучения;

— наличие собственных преподавателей теоретических дисциплин и инструкторов по практическому обучению в цехах и отделах;

— налаженную работу по обучению внутренних преподавателей и инструкторов у внешних поставщиков услуг ДПО с последующим обучением сотрудников предприятия на рабочем месте;

— регулярную аттестацию рабочих (один раз в год), специалистов (не реже одного раз в 3 года) и руководителей (не реже одного раза в 5 лет).

Наряду с достоинствами управление ДПО обладает рядом недостатков. В частности, оценка потребности сотрудников предприятия в дополнительном профессиональном образовании имеет реактивный характер: по поступающим из цехов и отделов заявкам о необходимости группе работников пройти обучение составляется план обучения по различным программам профессиональной подготовки на следующий год. Планирование обучения сотрудников предприятия идет вслед за возникающей потребностью. Такое планирование не предвидит возможность возникновения потребности, следовательно, осуществляется с запозданием, а не с опережением. Планирование бюджета исходит не из реальных потребностей в обучении, а из выделяемого руководством предприятия бюджета на образование. Таким образом, если бюджет не покрывает все расходы, связанные с запланированными программами обучения, то от некоторых программ приходится отказываться либо пересматривать продолжительность обучения и пр.

Оценка результатов обучения обычно носит формальный характер. Предлагаемые для заполнения руководителям и прошедшим обучение работникам анкеты содержат общие вопросы: «Достаточно ли знаний, полученных на занятиях, для применения на практике?» (Варианты ответа: Да, Нет, Частично); «Есть ли недостатки в организации обучения?» (Да, Нет); «В доступной ли форме изложен материал преподавателем?» (Да, Нет). Очевидно, что такие вопросы не позволят скорректировать программу или процедуру обучения, так как не дают слушателям возможности реально оценить предлагаемое обучение и высказать свои пожелания и замечания.

Оценка результативности обучения по программе ($Р_ф$) определяется как отношение количества положительных отзывов (КПО) к общему количеству отзывов (КО), выраженное в процентах:

$$Р_ф = (КПО / КО) \cdot 100\ \%.$$

Оценка результативности процесса обучения рассчитывается как отношение фактической результативности ($Р_ф$) к плановой результативности ($Р_{пл}$ = 93,5 %) и выражается в процентах:

$$Р_{процесса} = Р_ф / Р_{пл} \cdot 100\ \%.$$

Таблица 2

Сравнительные характеристики организации обучения сотрудников на предприятиях «Амтел-Черноземье», «Рудгормаш» и «Минудобрение»

Несмотря на имеющиеся ежегодные данные о количестве обученных, структуре программ и стоимости обучения, на предприятиях не проводится оценка динамики затрат на обучение и качества, производительности, эффективности работы сотрудников, не рассматриваются вопросы зависимости финансовых показателей работы предприятия от затрат на обучение, т. е. отсутствует оценка эффективности обучения. Причиной этого является «трудность определения таких показателей, которые можно было бы выразить в денежном эквиваленте, и которые бы отражали результат обучения». Оценка динамики соотношения общих годовых затрат на обучение к обороту / прибыли компании также не проводится.

В связи с перечисленными выше недостатками в управлении системой дополнительного профессионального образования в корпоративных учебных центрах предлагаются следующие пути его совершенствования:

1) разработать модель ключевых компетенций компании и проводить оценку компетенций специалистов и руководителей структурных подразделений предприятия;

2) определить показатели эффективности работы специалистов и руководителей, отделов, предприятия в целом, на которые влияет проводимое обучение сотрудников;

3) анализировать динамику изменений затрат на обучение и оборота компании;

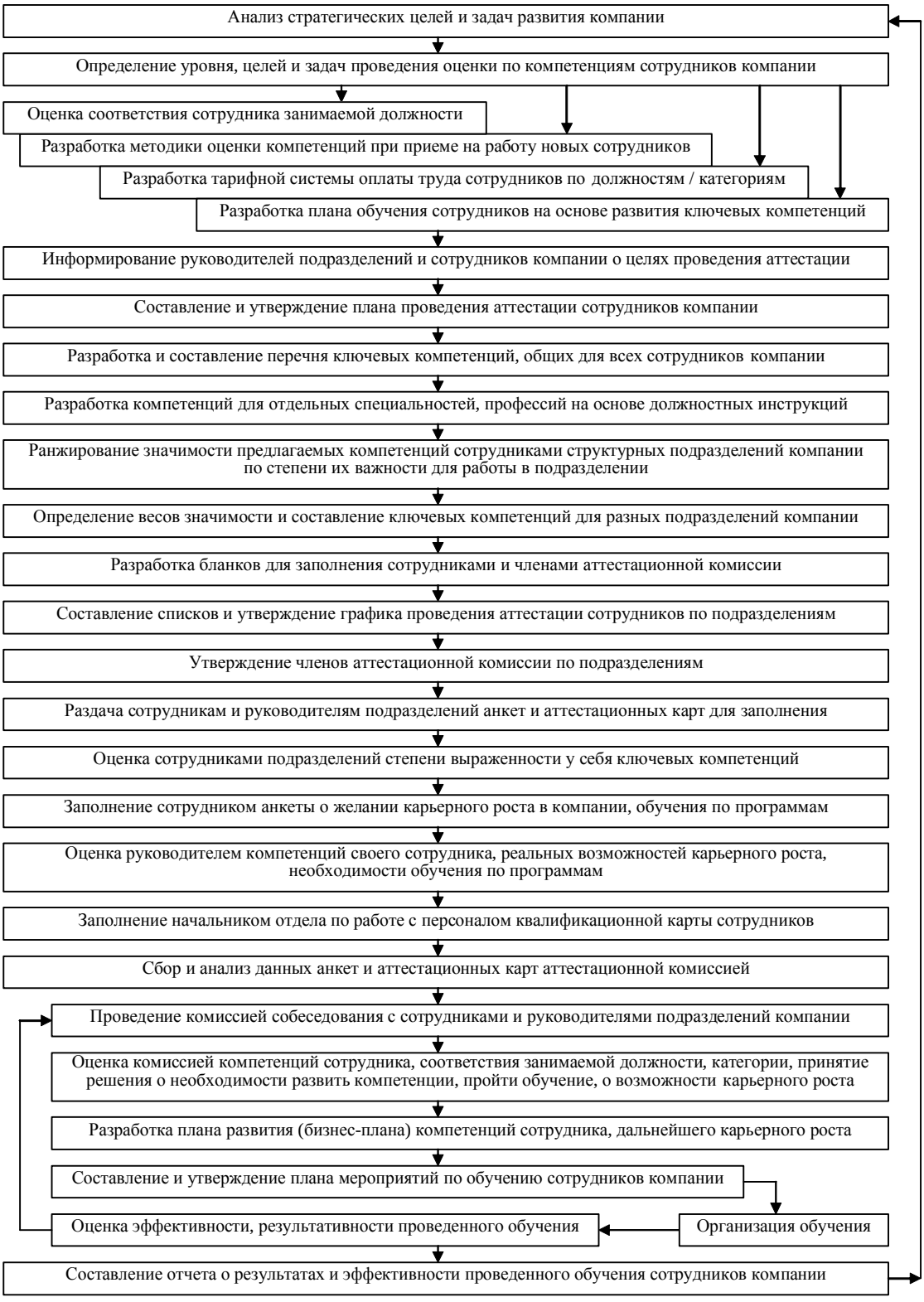
4) включать в отчет о проведенном обучении оценку эффективности обучения.

На рисунке представлена предлагаемая процедура оценки компетенций специалистов и руководителей структурных подразделений ООО «Амтел-Черноземье», которая состоит из подготовительного этапа, самой процедуры и оценки результативности / эффективности ее проведения.

На подготовительном этапе необходимо проанализировать стратегические цели и задачи предприятия на ближайшие 3—5 лет, определить уровень и задачи проведения оценки компетенций руководителей и специалистов компании, составить план развития ключевых компетенций компании.

Задачи, которые можно решить с помощью оценки компетенций, включают в себя: а) оценку соответствия занимаемой должности сотрудником, б) разработку тарифной системы оплаты труда исходя из имеющихся у сотрудников компетенций, в) составление плана обучения сотрудников на основе развития ключевых компетенций, г) разработку методики оценки вновь принимаемых на предприятие / в отделы сотрудников по компетенциям.

Остановимся подробнее на задаче планирования обучения сотрудников на основе оценки и развития ключевых компетенций. Существуют три основных принципа, обеспечивающих высокое качество модели ключевых компетенций компании: включение в работу людей, деятельность и поведение которых будет сравниваться с моделью; информирование участников о том, что происходит; стандарты поведения, описанные в компетенциях, должны быть актуальными для участников оценки, учитывать интересы организации и условия их применения на практике. Поэтому на подготовительном этапе после принятия решения об уровне и определения подразделений, в которых будет проходить оценка компетенций сотрудников, необходимо поставить в известность руководителей этих подразделений, разъяснить им цель и задачи проводимой оценки, привлечь их к разработке и обсуждению ключевых компетенций, актуальных для сотрудников их структурных подразделений. Затем следует разработать бланки оценки компетенций и организовать интервью руководителя с сотрудниками для определения значимости (весов) отобранных компетенций для каждого подразделения. Каждый сотрудник подразделения оценивает выраженность у себя ключевых компетенций и совместно с руководителем разрабатывает план их развития.



Процедура оценки компетенций сотрудников компании

На основании полученных от руководителей подразделений планов развития личностных компетенций сотрудников начальник отдела обучения составляет единый план обучения для всей компании.

По результатам проведенного обучения, по намеченным индивидуальным планам аттестационная комиссия организовывает собеседование с сотрудниками и их руководителями, на котором намечается дальнейший план развития компетенций.

На завершающем этапе начальник отдела обучения анализирует достигнутые в ходе намеченного и проведенного обучения сотрудников результаты в различных подразделениях компании, оценивает эффективность обучения и готовит отчет для дирекции компании.

Таким образом, внедрение системы оценки компетенций специалистов и руководителей подразделений компании позволит сделать работу отдела обучения персонала стратегически направленной и более эффективной.

Поступила 02.10.06.

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Гущина, *доцент кафедры систем автоматизированного проектирования МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются перспективы частного случая реструктуризации информационной системы организации — информационного реинжиниринга организации сферы образования. Особое внимание уделено классификациям целей, стратегий, результатов процесса управления знаниями организации.

В повседневную терминологию все активнее входят такие понятия, как управление знаниями, экономика знаний, ресурс знаний. Все они могут эффективно применяться в образовательной сфере и с позиции деятельности, и с позиции управления образовательным учреждением как организацией.

Экономика организации образовательной сферы является частью экономики знаний, т. е. ежедневной технологической революции, где основной производственной силой служат знания.

Один из аспектов управления такой организацией составляет управление знаниями, т. е. системная деятельность, благодаря которой знания, необходимые для успеха организации, создаются, сохраняются, распределяются и применяются. В персональное управление знаниями входят приобретение, создание и распространение знаний, развитие персональных сетей информации и сотрудничество с другими.

Любая организация представляет собой организационно-правовую единицу со своими целями и задачами, которые определяют информационную структуру данной организации. В зависимости от сферы деятельности последней предполагается разделение указанной структуры на информационную структуру общего характера для всех организаций и информационную структуру, соответствующую основной деятельности организации.

Информационная структура организации включает в себя внешнюю и внутреннюю информацию, а также знания, способы и средства ее обработки. Как и во многих других, в образовательной сфере внутренний источник знаний не является достаточным для оптимального функционирования, развития организа-

© О. А. Гущина, 2007

ции. Следовательно, помимо накопления и генерирования своих информационных ресурсов организации необходим доступ к внешней информации и знаниям, которые могут пополняться на рынке ресурсов знаний. Взаимодействие внешней и внутренней информационных структур существенно влияет на эффективность деятельности организации.

На наш взгляд, в организациях сферы образования информационную структуру логично разделять на образовательную и обеспечивающую. Образовательную информационную структуру будут составлять информация и средства ее обработки, непосредственно касающиеся развивающей и образовательной деятельности. Обеспечивающей информационной структурой может считаться вся информация, относящаяся к хозяйственной деятельности организации (например, применяющаяся в бухгалтерии, делопроизводстве и пр.).

Организациям в сфере образования, как и любым другим, целесообразно периодически прибегать к информационному реинжинирингу всех внутренних информационных процессов (по аналогии с реинжинирингом бизнес-процессов), т. е. к кардинальному переосмыслению и при необходимости радикальному перепроектированию информационных процессов для повышения своей результативности, выражающейся в уровне обслуживания развития и обучения личности, оперативности корректировки методологических особенностей педагогики, своевременности предоставления информации, затратах организации. Процесс информационного реинжиниринга является неотъемлемой частью процесса реструктуризации организации.

Одной из составляющих информационного реинжиниринга является анализ текущей ситуации. В сфере образования он предполагает:

— анализ стратегических и тактических направлений в методологии преподавания дисциплин и внеучебной работе;

— идентификацию критических процессов в деятельности организации;

— выявление проблем в удовлетворении потребностей организации;

— определение информационных потребностей организации;

— оценку потребностей общества в типе и качестве предоставляемых образовательных услуг и позиции образовательного учреждения в ряду других (аналогичных по виду и форме предоставления образовательных услуг).

Определение потребностей организации сферы образования в развитии информационных систем включает в себя:

— оценку потенциального влияния информационных систем, информационных технологий и вычислительной техники на дальнейшее внешнее и внутреннее развитие организации, а также на ее положение на рынке образовательных услуг;

— определение воздействия изменения информационной системы на организацию (изменение организационной структуры, организационной культуры, мотивации персонала и пр.);

— выявление основных тенденций развития информационных технологий, применяемых в образовательной сфере;

— анализ соответствия информационных и технических ресурсов текущим потребностям организации и потребностям на краткосрочную и долгосрочную перспективу.

В процессе выбора стратегии информационного обслуживания и автоматизации образовательного учреждения нужно учитывать следующие ограничения: временн Ï е (связанные с периодичностью учебного процесса и т. д.); технические (обусловленные наличием соответствующих помещений, инфраструктуры[1] и пр.); методологические (включающие в себя информационную поддержку новых методов или технологий развития и обучения); финансовые; общественно-социальные (связанные с человеческим фактором, например, с уровнем подготовки персонала, общим уровнем куль-

туры, трудовым законодательством и пр.).

Основная проблема оценки текущего состояния в обеспечивающей и образовательной частях информационной структуры и последующего выбора стратегии ее корректировки состоит в том, что информационные системы непосредственно не влияют на показатели организации, но могут своевременно предоставить нужную информацию для принятия оптимального управленческого решения.

Среди результатов информационного реинжиниринга назовем следующие:

— оптимизируется доступ к информационным ресурсам;

— появляется возможность несколько работ компоновать в одну — в этом случае этапы процессов следуют в естественном для них порядке, работа выполняется наиболее эффективно[2];

— часть решений принимается участниками информационного процесса (т. е. сотрудниками, обучающимися, преподавателями), минимизируется необходимость согласования действий, что сокращает объем контроля и количество проверок;

— преобладают смешанные (централизованные/децентрализованные) информационные потоки и операции над ними.

Для оптимизации обеспечивающей информационной структуры сегодня в мире предлагаются более 500 иностранных систем планирования ресурсов знаний (предусматривающих анализ по запросам типа «что… если…») и несколько сотен отечественных корпоративных информационных систем, повышающих управляемость организации, упорядочивающих документооборот, обеспечивающих сотрудников оперативной информацией, необходимой для принятия решений, организовывающих поиск, хранение и накопление данных для дальнейшего анализа.

Классическое образование в России всегда было эффективным в плане фундаментальности знаний. Это закладывало хорошую базу для развития личности будущего профессионала. Научно-технический прогресс предоставляет современному человеку много новых возможностей и одновременно предъявляет к нему более жесткие требования. Складывающаяся ситуация приводит к необходимости расширения диапазона знаний и их углубления, а значит, и к появлению новых, дополнительных, подходов к развитию и обучению.

«В современном образовании информация является также основным элементом учебного процесса. В учебном процессе, построенном на электронных информационных ресурсах, повышается роль студента, так как он не усваивает готовые представления и понятия, а из множества фактов, сведений, мнений делает свои выводы. Таким образом, процесс систематизации и сопоставления информации возлагается не только на преподавателя, но и на студента»[3]. Это утверждение может быть отнесено к любым видам современного образования и развития, ко всем категориям обучающихся: от дошкольников до профессионалов.

Актуальность введения новых современных технологий в процесс обучения очевидна. Во-первых, электронные ресурсы и методы их представления позволяют расширить диапазон и увеличить глубину информации. Во-вторых, повышается наглядность материала. В-третьих, при использовании деловых ресурсов Интернета и профессиональных баз учебный процесс становится наиболее соответствующим задаче подготовки высококвалифицированных специалистов. В-четвертых, интернет-ресурсы позволяют опираться в обучении на реальные практические задачи. «Основным элементом обучения в данном случае является знание как проверенный практикой результат познания действительности, основные характеристики которого — систематичность, непротиворечивость, объективность и независимость от желаний и воли людей»[4]. Проявление данных характеристик возможно только при неограниченном доступе к любой информации. Это, в свою очередь,

приводит к необходимости доступа к широким возможностям, предоставляемым современными информационными технологиями.

Процесс обучения и развития для различных групп обучаемых представляет собой единое творческое действие. Выделение в нем отдельных средств обучения и развития формально. Поэтому все нововведения, связанные с современными технологиями обучения и развития, являются взаимодополняющими, а не взаимозаменяемыми.

Обучение, основанное исключительно на новых информационных технологиях, оказывает на традиционный процесс образования как позитивное, так и негативное влияние (таблица).

Влияние новых информационных технологий на образовательный процесс

Область влияния	Позитивное влияние	Негативное влияние
Общее образование	Высокая степень нормативности теоретического знания	Формирование догматичности в суждениях и оценках, потеря гибкости мышления
Профессиональная подготовка	Высокая скорость обновления предметного знания	Низкая актуализация в практической деятельности
Развитие личности обучаемого	Высокое общее развитие личности	Отсутствие четко определенной ориентации на творчество и инновации

Современный уровень развития информационно-телекоммуникационных технологий позволяет разнообразить образовательные ресурсы. Теперь по типу хранения их можно условно разделить:

— на печатные информационные источники (книги, учебники, учебные пособия, практикумы, методические материалы, конспекты лекций, периодическая печать и пр.);

— материальные информационные источники (видеофильмы, аудиоматериалы, слайды и пр.);

— электронные информационные источники (ресурсы Интернета (в том числе и деловые ресурсы), профессиональные базы данных, электронные библиотеки, видео- и аудиофайлы, обучающие и развивающие компьютерные программные комплексы и пр.).

Потребности в информации определенного рода ставят нас перед необходимостью классифицировать информационные ресурсы по их назначению:

— на популярную информацию;

— научную информацию (по различным отраслям знаний, материалы конференций и пр.);

— образовательную и развивающую информацию (состоящую как непосредственно из образовательных и развивающих материалов, так и из соответствующих им методологий);

— информацию служебного характера, коммерческую, военную и пр.

Глобальные информационные сети позволяют создавать единую информационную (в том числе образовательную) среду для пользователей, относящихся к различным образовательным ступеням. В зависимости от потребностей в информационно-образовательных услугах и ресурсах глобальных сетей выделяются следующие категории пользователей:

— дошкольники и школьники. Они могут обратиться в сеть за развивающими и обучающими компьютерными программными комплексами или текстовой (сказки, рассказы и пр.), графической (тематические картинки, раскраски, материалы для прикладного творчества и т. д.), видео- и аудиоинформацией;

— родители, педагоги, репетиторы и воспитатели. Эта категория найдет для себя на соответствующих ресурсах консультации и материалы по различным методикам воспитания, раннего и общего развития;

— обучающиеся в средних, средних профессиональных и высших учебных

заведениях (студенты и аспиранты, докторанты). Они могут воспользоваться общей и узконаправленной профессиональной информацией, графической информацией, обучающими, развивающими и тестирующими программными комплексами, тренингами профессионального и общего развития и пр.;

— профессионалы и исследователи. Данная категория может использовать профессиональную и деловую информацию, профессиональные электронные журналы и электронные библиотеки, разнообразные статистические данные и финансовые отчеты фирм, информацию о научных и профессиональных конференциях, а также может участвовать в них в он-лайновом режиме, выполнять работу с удаленным доступом (соавторство в профессиональных и научных произведениях, совместная удаленная работа в едином проекте, подготовка корпоративных отчетов и др.).

Наконец, за оперативной деловой, политической, экономической информацией, информационными новостями, онлайновыми картами и пр. в глобальную сеть может обратиться каждый человек.

Рынок информации и знаний в России можно разделить по отраслям знаний. Причем российская база научно-технической информации является лучшей в мире, занимая около 15 % объема мировых информационных ресурсов.

По признаку упорядоченности в ресурсе различается информация структурированная и неструктурированная.

Неструктурированная информация хранится на всем пространстве глобальных сетей (в том числе в Интернете). Доступ к ней в большинстве случаев не ограничен. Неструктурированность информации предполагает ее оперативное пополнение, многозначность по одному и тому же факту (так как любая экспертная оценка базируется не только на численных параметрах, но и на методологиях проведения этой оценки и способах вычислений с соответствующими ошибками). При всех ее достоинствах поиск в неструктурированной информации затруднен за счет ее неоднозначности и разбросанности по информационным сетям и изначальной избыточности (одна и та же по содержанию информация может в различной форме храниться более чем в десяти источниках).

Структурированная информация в основном хранится в профессиональных ресурсах глобальных сетей, например в профессиональных базах данных. Информация в них отличается своей достоверностью, полнотой (или незначительной избыточностью), разнообразием, возможностью эффективного поиска и гарантированного информационного обслуживания.

Процесс использования информационных ресурсов в образовательных целях можно условно разделить на два этапа: первый — обучение работе с информационными ресурсами, второй — обучение на основе информационных ресурсов.

В зависимости от включенности в процессы развития и обучения информационные технологии подразделяются на несколько видов. Так, по времени внедрения выделяются традиционные и современные технологии. По степени наглядности проведения занятий — классические (тематические плакаты, кассы букв и цифр и пр.) и с использованием компьютерных технологий (программное обеспечение для создания и демонстрации презентаций, слайдов, тестирующие программы и пр.). Признак периодичности лежит в основе различения периодических и непериодических электронных изданий. К первым относятся электронные СМИ, ко вторым — электронные документы и профессиональные базы данных по отраслям знаний (электронные учебники, учебные пособия, практикумы, лекции, сборники сочинений и пр.). Возможность обсуждения позволяет отличать персональные и интерактивные средства обучения (веб-конференции, средства дистанционного или открытого обучения в глобальной сети, форумы и пр.). По способу преподнесения знаний технологии подразделяются на интегрированные развивающие и обучающие системы,

системы репетиторства по различным дисциплинам (в том числе предназначенные для подготовки к ЕГЭ) и пр.

Если подойти к вопросу электронной образовательной информации с точки зрения технической реализации, то ее можно ранжировать следующим образом:

1) информационные ресурсы, которые могут быть представлены цифровой, текстовой, графической, аудио- и видеоинформацией;

2) электронные издания (периодические и непериодические различной направленности (например, учебники, популярная литература и пр.)). Они могут храниться как в секторе неструктурированной информации, так и в электронных библиотеках. Для образовательных целей они необходимы как доступный, с широким спектром информативности ресурс, обеспечивающий творческое и активное овладение пользователями знаниями, умениями и навыками в этой области;

3) образовательные интернет-порталы, включающие в себя взаимосвязанные веб-сайты, посвященные различным сферам образования и информационно связанные со всей системой образовательных порталов;

4) ресурсы удаленного доступа, профессиональные базы данных, которые в области образования становятся источниками креативной информации. Доступность огромного объема профессиональной информации предоставляет студентам возможность практиковаться на реальных задачах (например, в проведении аналитического исследования). Полезной особенностью профессиональных баз данных и знаний является то, что они могут быть как универсальными, так и тематическими;

5) экспертные системы, относящиеся к системам искусственного интеллекта. В образовательных целях они применяются двояко: с одной стороны — как развивающие, обучающие и тестирующие системы по отдельной или целому ряду дисциплин, с другой — как моделирующие деятельность экспертов при решении сложных задач, что позволяет в диалоговом режиме отследить ход действий профессиональных экспертов. Это дает студентам возможность не только получать новые знания, но и практиковаться в изучении стратегии и тактики решения творческих, прикладных задач определенного профиля.

С развитием новых информационных технологий изменяются модели поведения обучаемого и обучающего. Обучаемый приобретает большую самостоятельность в выборе и работе с информацией, а также, в некоторой степени, независимость от обучающего. У обучающего ослабляется функция непосредственной передачи информации, но усиливаются консультационная и контролирующая функции.

На сегодняшний день перед образовательными учреждениями с точки зрения информационной поддержки ставятся задачи:

— интегрирования образовательных полнотекстовых ресурсов на основе единых стандартов обмена данными;

— унификации процедуры доступа к информационным ресурсам;

— аналитические и статистические задачи обработки показателей.

Подводя итог, можно отметить, что процесс реструктуризации информационной системы организации, особенно в сфере образования, сложен и многогранен. Но в связи с новой политикой в образовательной сфере он важен как для участников образовательного процесса, так и для организации в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Тронин Ю. Н.* Информационные системы и технологии в бизнесе / Ю. Н. Тронин. М., 2005.

[2] См.: *Никитин А. В.* Управление предприятием (фирмой) с использованием информационных систем : учеб. пособие / А. В. Никитин, И. А. Рачковская, И. В. Савченко. М., 2007.

[3] *Хорошилов А. В.* Управление информационными ресурсами : учеб. / А. В. Хорошилов, С. Н. Селетков, Н. В. Днепровская ; под ред. А. В. Хорошилова. М., 2006. С. 117.

[4] Там же. С. 165.

Поступила 29.11.06.

УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С. А. Дьяченко, *зав. отделом планирования и организации учебного процесса Орловской региональной академии государственной службы*

В статье рассмотрены вопросы управления мотивацией деятельности преподавателя по использованию информационных и коммуникационных технологий в обучении математике. В зависимости от целей и факторов мотивации предложены формы и методы деятельности, способствующие эффективному управлению мотивацией.

Исследование мотивации преподавательской деятельности отражено в трудах В. П. Беспалько, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. В. Петровского, В. А. Сластенина и др.

Анализ структуры индивидуальной деятельности преподавателя показывает, что внутренним условием любой деятельности, источником активности ее субъекта выступают потребности, которые обусловливают возникновение мотивов и направленность деятельности на достижение цели. Первоначальным побудителем деятельности являются потребности; от уровня их развития зависят ее социальная значимость и результативность. Хотя потребности и играют роль «пускового механизма», но прежде чем субъект реализует их в конкретной деятельности, должна произойти трансформация потребностей в мотивы деятельности. Под потребностями следует понимать определенное отношение между субъектом и объектом. Для деятельности по освоению компьютерных технологий и их применения в преподавании необходима такая потребность, как готовность преподавателя математики к активности, вызванная его нуждой в чем-либо. Сама по себе потребность еще не определяет характера преподавательской деятельности, но, тем не менее, может быть реализована в нем. Ценностные ориентации в деятельности преподавателя являются важной составляющей информационной культуры. Они представляют собой выработанные и принятые обществом основания для оценки развития информационной культуры.

Определенные нами цели развития информационной культуры преподавателя предполагают наличие мотивов такой деятельности. Нужно учитывать, что если цель всегда осознается преподавателем, то осознание мотива иногда вызывает затруднение. Это связано с тем, что деятельность преподавателя математики полимотивирована, т. е. побуждается несколькими мотивами. Причем одни из них являются смыслообразующими, а другие — мотивами-стимулами. Эффективность деятельности зависит от того, какие мотивы выполняют роль смыслообразующих.

Исследование смыслообразующих механизмов, лежащих в основе развития информационной культуры преподавателя математики, позволяет понять его мотивационную сферу и оказать ему действенную помощь на этапах развития и совершенствования информационной культуры.

В процессе развития информационной культуры преподавателя математики происходят изменения в мотивационной сфере, когда ведущие мотивы, актуализируясь, способствуют совершенствованию его мастерства. Деятельностный подход, выбранный нами в качестве одного из основополагающих при выполнении исследования, предполагает соответствующую мотивационную структуру педагога. Последняя представляет собой движущую силу профессионального поведения и обусловливает различные результаты педагогической работы. Динамика мотивационной структуры педагога в процессе профессионализации, при-

© С. А. Дьяченко, 2007

водящей к развитию информационной культуры, является важной частью изменения системы педагогического образования.

Понятие «мотив» более узкое по сравнению с понятием «мотивация». Под мотивацией понимается генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с его врожденными способностями к определенным видам деятельности и настойчивость в овладении ею на творческом уровне. Стремление педагога реализуется в видимые достижения только тогда, когда возникают или создаются необходимые для этого условия.

Мотивация деятельности преподавателя математики по использованию передовых технологий будет выше там, где для осуществления такой деятельности созданы условия, среди которых:

— оснащенность учебного заведения информационными и компьютерными средствами;

— возможности для плодотворной деятельности, развития духа сотрудничества, корпоративной культуры;

— организация обучения и переподготовки преподавателей в области использования информационных и компьютерных технологий;

— проведение методических семинаров среди преподавателей математики по обмену опытом в области использования компьютера, организация конференций;

— издание учебно-методической литературы по математическим дисциплинам и их изучению с помощью компьютерных средств;

— наличие системы морального поощрения и материального вознаграждения;

— возможности для самосовершенствования, творческой самореализации, повышения эффективности и целесообразности деятельности преподавателя математики в области применения информационных и компьютерных технологий.

Условия для повышения мотивации применения преподавателем математики информационных и компьютерных технологий создают предпосылки для управления этой деятельностью (таблица).

Управление мотивацией деятельности преподавателя математики по использованию компьютерных и информационных технологий

Цели мотивации	Факторы мотивации	Формы и методы деятельности
1	2	3
Удовлетворение потребности в самореализации в деятельности по использованию компьютера	Иметь стабильную надежную работу, иметь возможность для профессионального роста и продвижения по служебной лестнице	Разработка программ по обучению и переподготовке преподавателей в области использования информационных и компьютерных технологий, проведение методических семинаров среди преподавателей математики по обмену опытом в области использования компьютера
Стремление к разнообразию и переменам в деятельности	Иметь возможность для профессионального роста и продвижения по служебной лестнице	Разработка плана повышения квалификации, выездных командировок по обмену опытом
Удовлетворение познавательного интереса	Быть информированным в области применения информационных и компьютерных технологий в преподавании математики	Организация конференций, семинаров по обмену опытом, выездных или открытых лекций по математике для преподавателей, достигших успехов в применении

Окончание таблицы

1	2	3
		компьютерных средств, издание учебно-методической литературы по математическим дисциплинам и их изучению с помощью компьютерных средств
Удовлетворение потребности в уважении и признании со стороны студентов, коллег, руководства	Быть по достоинству оцененным руководством, признанным и уважаемым в среде студентов, коллег, руководства	Введение системы деловой оценки преподавательской деятельности и достижений в области применения информационных и компьютерных технологий в преподавании математики, совершенствование системы морального поощрения, развитие духа сотрудничества, корпоративной культуры
Стремление к повышению педагогического мастерства	Расширить свои индивидуальные и профессиональные возможности	Создание условий для самосовершенствования, повышения эффективности и целесообразности деятельности преподавателя математики в области применения информационных и компьютерных технологий, регулирования профессиональной деятельности
Удовлетворение потребности в налаживании контактов со специалистами и преподавателями по вопросам использования компьютера в преподавании математики	Иметь хорошие отношения с коллегами, быть лидером в профессиональном сообществе	Создание условий для эффективного сотрудничества, обмена опытом, организация конференций различного уровня, командировок
Включение творческого начала в деятельность, креативность, стремление к достижениям в использовании информационных и компьютерных технологий в преподавании математики	Развить свой творческий потенциал, расширить свои познания и возможности в области последних достижений по применению компьютера в преподавании математики	Создание условий для творческой самореализации
Обеспечение удовлетворенности трудом, наличие материального вознаграждения	Иметь материальное вознаграждение	Совершенствование системы материального вознаграждения

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что эффективное управление мотивацией деятельности преподавателя математики по использованию компьютерных технологий во многом определяет результат деятельности, способствует повышению качества процесса обучения математике.

Поступила 16.11.06.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

М. М. Морозова, *старший преподаватель кафедры поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации*

В статье анализируются основные этапы зарождения, становления и использования метода проектов в зарубежной и отечественной педагогике. Очерчиваются перспективы дальнейшего развития метода, ожидаемые результаты его применения в образовательном процессе.

В современных условиях модернизации системы российского образования особую значимость приобретают исследование и внедрение эффективных инноваций в традиционную классно-урочную парадигму, а также поиск иных форм вне ее рамок. К числу иных форм относится и метод проектов, не являющийся, впрочем, чем-то принципиально новым и имеющий собственную историю в педагогической науке и практике.

В Российской педагогической энциклопедии «метод проектов» трактуется как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов»[1].

Отдельные педагогические элементы данного метода можно обнаружить еще у классиков педагогической мысли. Так, например, видный представитель эпохи Просвещения, философ, писатель Ж.-Ж. Руссо в известном произведении «Эмиль, или О воспитании» одним из первых стал искать «средства, чтоб сблизить всю массу уроков, рассеянных в стольких книгах, свести их к одной общей цели, которую легко было бы видеть, интересно проследить»[2].

Впоследствии швейцарский педагог-демократ И. Г. Песталоцци активно проводил идею о том, что только соединение обучения с трудом в должной мере соответствует психологии детей, их естественному стремлению к разнообразной деятельности. Эта идея была им реализована в особой образовательной системе — приюте для нищих детей «Учреждение для бедных» в Нейгофе в 1774—1789 гг. Интересны его рассуждения, опубликованные в 1802 г. в «Памятной записке парижским друзьям о сущности и цели метода»: «…своеобразие метода заключается, в сущности, в том, что в процессе обучения откладывается на более поздний срок применение всех вообще искусственных приемов, которые не вытекают непосредственно из наших еще не сформировавшихся природных задатков, а соответствуют более позднему, более высокому уровню развившихся из этих задатков способностей. Применение этих приемов должно быть отложено до тех пор, пока природные задатки, являющиеся основой всех искусственных средств, сами собой разовьются и будут доведены до уровня, на котором они просто, легко и гармонично сомкнутся с искусственными приемами обучения»[3].

Ретроспективный анализ метода проектов в зарубежной педагогике дан немецким ученым М. Кноллем в статье «300 лет учимся на проекте»[4]. Автор отмечает, что возникновение феномена «проект» относится к XVI в. и связано с попытками итальянских архитекторов профессионализировать свою деятельность, объявив архитектуру наукой и сделав ее учебной дисциплиной. В Римской высшей школе искусств к лекциям был добавлен важный элемент — конкурс, когда лучшим студентам давались задания по изготовлению эскизов различных сооружений. В этом случае перед студентами открывались возможность и необходимость самостоятельного твор-

© М. М. Морозова, 2007

ческого использования получаемых знаний. С первых десятилетий XVIII столетия конкурс прочно вошел в учебную программу.

Первоначально перед студентами не ставилась конкретная задача воплощения в жизнь своих работ, которые носили название «project» (планы, проекты). С тех пор и по настоящее время сохранили свою актуальность три признака понятия «проект». Это ориентация обучающихся:

1) на получение знаний в процессе осуществления проекта;

2) на действительность, выражающаяся в разработке практической задачи в условиях, близких к реальной жизни;

3) на конкретный продукт, предусматривающий применение знаний различных областей наук с целью достижения запланированного результата.

В Парижской королевской архитектурной академии начиная с 70-х гг. XVII столетия для студентов, принимавших участие в проектах, были учреждены специальные награды. Кроме того, таким студентам предоставлялась возможность поступления в мастер-классы, что сделало проект признанным методом обучения. В конце XVIII в. он получил распространение в Австрии, Германии, Швейцарии.

Сам же метод проектов возник во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США. Первоначально его называли методом проблем или методом целевого акта. К тому же времени относится появление новых экспериментальных школ, например, в штате Миссури, опытных школ в г. Винетке, начальных классов центра Линкольна при Колумбийском университете (Нью-Йорк) и др. При всем разнообразии форм и методов, применяемых в них, можно выделить одну центральную идею, в которой были заложены принципы обучения созидательной деятельностью, что и стало предвестником идей проектной культуры.

В 1908 г. заведующий отделом воспитания сельскохозяйственных школ Д. Снезден впервые употребил термин «метод проектов». Перед сельскохозяйственными школами была поставлена строго определенная задача: органично соединить работу школы с потребностями сельского населения. Спустя три года, в 1911 г., бюро воспитания узаконило и термин «проект».

Теоретической основой метода проектов послужила так называемая прагматистская педагогика, ставившая своей целью «обучение посредством делания». Ее идеологом был известный американский философ, психолог и педагог начала XX столетия Джон Дьюи. Он обосновал реформирование всей школьной системы Соединенных Штатов, предложив такое обучение, когда сами учащиеся извлекают знания исключительно из своей практической деятельности и собственного опыта. Школа — не подготовка к жизни, а сама жизнь в ее особой форме. Задача школы — не набивать голову ребенка какими-либо знаниями, а пробуждать и развивать те задатки и способности, которыми ребенок уже располагает[5]. Этот принцип новой педагогики, подхваченный передовыми педагогами США, широко распространился затем практически во всех странах мира, где существовала потребность в реформировании общества и где основу реформ видели в создании нового гражданина, воспитанного новой школой.

Свой замысел Дж. Дьюи удалось реализовать в экспериментальной «школе-лаборатории» при Чикагском университете в 1896—1904 гг.

Активным последователем идей Дж. Дьюи был его ученик Уильям Херд Килпатрик. Он отрицал обязательность школьных программ и классно-урочную систему как таковую, пропагандировал идею отказа от разделения учебной и внеучебной деятельности ребенка, пытался выстраивать весь педагогический процесс как организацию деятельности детей в социальной среде. Килпатрик полагал, что истинным центром учебной работы должна быть активность самих учащихся.

В начале XX столетия известный французский педагог и мыслитель, сельский учитель Селестен Френе, используя метод проектов, стимулировал разработку у учащихся коллективных проектов. Учитель мог вмешиваться в работу лишь в том случае, когда проекты нарушали свободу других. Более того, в процессе выполнения проектов каждый школьник мог выступать по отношению к другому в роли учителя. Класс был как открытая система для общения и участия школьников, которые могли приглашать к себе, ходить в гости к другим и т. д. Поощрялись кооперация и сотрудничество, но не конкуренция или соревнование[6].

Практические рекомендации С. Френе адресовались в первую очередь малокомплектной сельской школе, что для отечественной школы остается значимым и в настоящее время.

В 20—30-х гг. XX в. достоинства метода проектов были высоко оценены мировой педагогической общественностью. Значительный вклад в его популяризацию и разработку теоретических основ был сделан немецкими учеными Ф. Карсеном, Г. Кершенштейнером, А. Рейхвеном и др.

В 1926 г. в США в одной из школ Лос-Анджелеса был осуществлен проект, связанный с обучением, целиком направленный на изучение реальной жизни. Выполнялся он недельными периодами и предполагал изучение текущих событий через газеты, журналы, проведение «парламентских собраний».

Однако в 60—70-е гг. прошлого столетия в США развернулась широкая критика данного метода, вызванная нарушением систематичности обучения и снижением уровня теоретических знаний учащихся общеобразовательных школ страны по основам наук. Приемы же, аналогичные методу проектов, в американской школе продолжают применяться до сих пор. Данный метод обучения используется в настоящее время в школах Англии, Голландии, Бельгии, Франции и ряда других стран.

Определенный вклад в развитие идей метода проектов внес еще один американский педагог, Е. Коллингс, который в своей работе, опубликованной в СССР во второй половине 1920-х гг., представил значительный спектр проектов, выполняемых в разных разделах учебной программы[7]. Критически относясь к организации учебного процесса в традиционной школе, он предложил иной подход к учебным занятиям в опытной школе, где выбирается деятельность, занятие, а учеба и учебные предметы подчиняются выбранной деятельности.

В России идеи метода проектов привлекли внимание педагогов в начале XX в. В 1905 г. под руководством С. Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, предпринявшая попытку их активного использования в практике преподавания. Были определены основные элементы метода проектов, включая:

— реальный опыт ребенка, который должен быть выявлен педагогом;

— организованный опыт, т. е. организацию для учеников занятий на основе того, что знает (обязан знать) педагог об опыте своего подопечного, полученном в результате его деятельности;

— соприкосновение с накопленным человеческим опытом, т. е. готовые знания;

— упражнения, дающие нужные для ученика навыки.

Сам С. Т. Шацкий подчеркивал, что в школьном деле он не мыслит «…одиночных усилий. Учительство должно разбиться на большие и малые группы, взаимно помогающие друг другу… Коллектив единомышленников, дружно осуществляющий общую работу, — непременное условие новой школы»[8].

Сразу после событий октября 1917 г. были проведены достаточно удачные эксперименты по реализации в рамках советской единой трудовой школы прагматистской педагогики, и в частности метода проектов. В 20-е гг. прошлого столетия данный метод довольно широко внедрялся в советскую общеобразо-

вательную школу в качестве одного из основных направлений обучения учащихся[9]. При этом следует заметить, что, по мнению педагогов, метод проектов не должен был переноситься чисто механически, первоначально его нужно было критически переработать.

Известный деятель народного образования того времени Н. К. Крупская скептически относилась к идее превращения метода проектов в универсальное средство. В 1931 г. она писала: «Метод проектов уже становится на путь подгона теории под общественно полезные дела. Это грозит сужением круга понятий, которыми необходимо овладеть ребятам для того, чтобы у них сложилось определенное мировоззрение. Может получиться американский программный утилитаризм»[10].

Сторонники метода проектов, в частности, Б. В. Игнатьев, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин, встали на позицию его абсолютизации, провозгласив данный метод единственным средством реформирования школы. Более того, универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к тому, что были составлены и изданы комплексно-проектные программы, в которых отрицались учебные предметы как таковые, а усвоение знаний под руководством учителя на уроке подменялось работой по выполнению различного рода заданий, проектов, часто носящих слишком общий, «глобальный» характер, а именно: «Окажем помощь мировому пролетариату в свержении буржуазных правительств», «Ликвидируем неграмотность» и т. п.

Практическое применение метода проектов в 1929 г. описывалось в журнале «На путях к новой школе»: «…метод проектов понимается в американской школе очень широко. Проекты являются методом комплексного изучения той или иной темы, вокруг которой мобилизуется и концентрируется внимание учащихся. Важно одно: чтобы создался интерес и увлечение у детей, чтобы основные виды школьных работ концентрировались на живом и жизненном материале. Тогда сама цельность и непосредственность занятий даже у детей младших групп стимулируют настойчивость и энергию всей школьной группы»[11].

Особенно интенсивно в это время метод проектов внедрялся в школах крестьянской молодежи, целью которых являлось создание условий для слияния учебы с жизнью. По утверждению В. Н. Шульгина, «результаты работы по методу проектов должны измеряться не только образовательно-воспитательным эффектом, но и степенью разрешения той хозяйственной, политической, культурно-просветительной работы, которую в порядке выполнения промфинплана культурное учреждение взяло на себя»[12].

Основополагающими принципами при выборе проекта были следующие:

1) политическая и экономическая обоснованность проекта; связь с проводимыми общественными компаниями в деревне, направленность проекта на улучшение экономического состояния деревни на основе коллективизации;

2) наличие в проекте достаточного образовательного материала и возможностей получения навыков;

3) педагогическая обоснованность.

В план работы школы, работающей по методу проекта, в обязательном порядке входили такие задания, как анализ процесса работы по проекту, выявление методики; наличие определенного перечня оборудования и пособий; применение принципа самоуправления; метод работ в школе коллективного сектора хозяйства.

Отрицательным моментом в школьном образовании стало заметное снижение уровня подготовки учащихся по общеобразовательным предметам. Одним из следствий этого явилось принятие решения на государственном уровне об исправлении сложившейся ситуации. 5 сентября 1931 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», которое осудило непродуманные ре-

шения использования метода проектов в системе школьного образования. Дело в том, что абсолютизация метода вела к игнорированию системного и последовательного изучения учебных предметов, к нарушению принципа систематичности усвоения знаний. Теория В. Н. Шульгина получила название «теория отмирания школы». В течение первой половины 1930-х гг. в своих правах были восстановлены учебные предметы, в школах закрепилась практика изучения основ наук. Кроме того, были составлены учебные планы, программы и учебники по отдельным предметам, стали выходить в свет новые методические журналы.

Со временем идея метода проектов претерпела определенную эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, к настоящему моменту она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования.

Практически до 1980-х гг. метод проектов не находил ни теоретического, ни тем более практического обоснования.

Исторически метод проектов оказался тесно связанным с так называемым дальтон-планом — системой индивидуального обучения, возникшей в начале XX столетия в США. Ее название связано с г. Долтон (штат Массачусетс), а авторство принадлежит американской деятельнице народного образования Елене Паркхерст[13], проводившей экспериментальную работу по этой системе в 1904—1920 гг. в различных школах. В этой системе ученики не были объединены общей классной работой. Каждому из них предоставлялась полная свобода и в выборе занятий, и в использовании своего учебного времени. Тем самым основная особенность дальтон-плана состояла в личном плане и индивидуальной организации учебного материала для каждого учащегося.

В 20-е гг. XX в. в нашей стране были отмечены попытки модернизации дальтон-плана с целью ликвидации его излишней индивидуализации, которая не укладывалась в рамки официальной идеологии, ставящей во главу угла воспитание у подрастающего поколения прежде всего начал коллективизма. Предпринятые попытки нашли выражение в бригадно-лабораторном методе, в организационную основу которого было положено деление учащихся на бригады, возглавляемые бригадирами. Из-за отсутствия учета труда отдельно взятого ученика в бригаде, как правило, выделялись только сильные и наиболее активные учащиеся. Результатом этого стало падение успеваемости, дисциплины у значительного числа учеников. В августе 1932 г. последовала реакция власти: постановлением ЦК ВКП(б) практика бригадно-лабораторного метода была отменена. Но вместе с действительно отрицательными моментами было ликвидировано и то положительное, что присутствовало в данном методе, — деятельность малых групп, тенденция развития самостоятельности и др.

В настоящее время образовательная ситуация в стране определяется переходом от традиционной к личностно ориентированной педагогической парадигме, которая отводит учащемуся в педагогическом процессе такую же активную роль, как и учителю. Ученик не является объектом; он выступает как субъект своей собственной деятельности. В этом случае при организации учебного процесса необходимо исходить из потребностей самого ученика, а основная задача заключается в том, чтобы создать такие условия, когда ученик выступал бы активным субъектом познавательной деятельности. Использование метода проектов, на наш взгляд, создает условия для новых позиций участников образовательного процесса: учитель признает за каждым обучающимся его самобытность, индивидуальность, а сам учащийся реализует свои потенциальные возможности. Для этого необходимо преодолеть разрыв между декларируемыми целями образования и реальным положе-

нием ученика по отношению к собственной образовательной деятельности. Понятно, что полученные учеником в школе знания не могут служить гарантией его умения действовать, правильно принимать решения в реальной жизни. По некоторым данным, почти 90 % информации, полученной учениками за годы учебы в школе, не может быть воспроизведено ими уже через несколько лет после окончания учебного заведения. Поэтому главным в учебном процессе должны быть освоение продуктивных приемов мыслительной деятельности, предоставление возможностей для самостоятельного поиска знаний, стимулирование этого вида деятельности.

Среди ожидаемых результатов такой деятельности — развитие коммуникативных качеств школьников, а также освоение ими новых информационных технологий. Метод проектов в значительной степени повышает интерес к учебе, поскольку:

1) личностно ориентирован;

2) позволяет использовать различные дидактические подходы (обучение в деле, эвристическое и проблемное обучение и др.);

3) является самомотивируемым, что означает возрастание интереса к работе по мере ее выполнения;

4) дает возможность учиться на своем собственном опыте и опыте других;

5) приносит удовлетворение учащимся, видящим конкретный результат своей работы.

Предполагается принципиальное изменение и позиции самого учителя, который должен будет научиться создавать образовательную среду, предоставляющую возможность каждому учащемуся найти личностный смысл своего образования.

По мнению ряда видных отечественных теоретиков и практиков метода проектов, хотя природа проекта и сущность урока принципиально различны, будущее российской школы — в балансе альтернатив[14].

Метод проектов — это особая философия образования: философия цели и деятельности, результатов и достижений, далекая от формирования только теоретической образованности. В настоящее время развитие метода проектов переходит на следующей виток спирали — восстановление (в изменившихся условиях) как осмысление и переоценка опыта, поиск новых идей, создание проектов и моделирование целостной технологии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. А. П. Горкин ; ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1 : А—М. С. 567.

[2] *Коменский Я. А.* Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. М., 1989. С. 261.

[3] Там же. С. 332.

[4] См.: *Knoll M.* 300 Jare lernen am Projekt. Zur Pevision unseres Geschichtsbildes / M. Knoll // Padagogik. Heft 7—8. 1993. S. 58—63.

[5] См.: *Дьюи Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. М., 1922.

[6] См.: *Френе С.* Избранные педагогические сочинения / С. Френе. М., 1990.

[7] См.: *Коллингс Е.* Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. М., 1926.

[8] *Шацкий С. Т.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий. М., 1980. Т. 2. С. 30.

[9] См.: *Кагаров Е. Г.* Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. Л., 1926 ; *Назарова Т. С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. 1997. № 3. С. 20—27.

[10] *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения : в 11 т. / Н. К. Крупская. М., 1962. Т. 10. С. 379.

[11] На путях к методу проектов. М., 1930. Сб. 1—2.

[12] Цит. по: История педагогической технологии : сб. науч. тр. / под ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкина. М., 1992. С. 20.

[13] См.: *Паркхерст Е.* Воспитание и обучение по дальтонскому плану : пер. с англ. / Е. Паркхерст. М., 1924.

[14] См.: *Гузеев В. В.* «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии / В. В. Гузеев // Директор школы. 1996. № 6. С. 24—32 ; *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н. Ю. Пахомова. М., 2003 ; *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. 2000. № 2. С. 3.

Поступила 16.11.06.

ТАТАРСКОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО И РЕЛИГИОЗНОЕ РЕФОРМАТОРСТВО В XIX в.

Р. Р. Фахрутдинов, *проректор по учебной работе Академии социального образования (г. Казань), доцент*

Автором впервые комплексно рассматриваются проблемы развития татарской общественно-политической мысли дореформенного этапа в контексте соотношения светской и религиозной составляющих. На основе анализа деятельности просветителей А. Утыз-Имяни, Ш. Марджани, К. Насыри и др. формулируется вывод, что татарская общественно-политическая мысль первой половины XIX в. развивалась синкретически (как культурно-просветительная и религиозно-реформаторская одновременно). При этом религиозное реформаторство оформлялось под влиянием восточных, мусульманских, традиций, а культурное просветительство — благодаря западным и русским.

Первая половина XIX в. характеризуется новыми тенденциями развития татарской нации. Уходила в прошлое политика геноцида, насильственной христианизации и русификации народа. Россия постепенно вставала на путь политической и экономической модернизации. Изменения в стране во многом были связаны с личностью Александра I, вступившего на престол в 1801 г. Император благожелательно относился к идеям конституционной формы правления и ввел их в Финляндии и Польше. По всей видимости, он собирался учредить их и в России.

Убеждение в неконструктивности и бесполезности мер по ассимиляции татарского народа, а также наличие экономических и геополитических интересов в Туркестане заставили правительство Александра I пойти на значительные политические уступки. Либерализация политики в отношении татар началась еще в эпоху Екатерины II, когда был легализован ислам. Теперь же расширились возможности для развития татарского торгового, а затем и торгово-промышленного капитала. У татар начало интенсивно развиваться мануфактурное производство (мыловаренное, кожевенное, поташное, бумагопрядильное и др.), что способствовало экономическому и общественному оживлению.

Татарское общество все больше убеждалось, что религиозная организация, находящаяся под контролем властей, лишена возможности полноценного развития. Духовное управление мусульман, созданное в 1788 г., и все его структуры к концу XVIII в. стали атрибутами стагнации и духовного застоя. Все отчетливее проявлялась необходимость модернизации светской и духовной жизни. Соответствующие идеи постепенно эволюционировали в просветительство. При этом изменения протекали по двум основным направлениям: общественное возрождение и религиозное реформаторство.

Татарская общественная мысль, начало формирования которой приходится на конец XVIII — начало XIX в., долгие десятилетия определяла духовное и общественное развитие нации, а затем стала основой стремительного роста самосознания народа и активизации политической жизни. Именно в XIX в. происходит духовное и экономическое возрождение татарской нации, которое позволило татарам в эпоху Нового времени выполнить цивилизаторскую миссию для многих тюркских и мусульманских народов России.

Развитию и формированию татарского просветительства способствовали давние традиции высокого престижа образования и грамотности в татарском обществе. Так, например, профессор К. Ф. Фукс в своем исследовании, опубликованном в 1844 г., подчеркнул: «Казанские татары… гордятся своим происхождением, своими моральными качествами, своей религией, своим домашним бытом, что составляет их отличительный характер.

…Татары — народ более образованный, нежели некоторые, даже европейские. Татарин, не умеющий читать и пи-

© Р. Р. Фахрутдинов, 2007

сать, презирается своими земляками и как гражданин не пользуется уважением других»[1].

Еще одним фактором, обусловившим формирование просветительства, явилось социокультурное своеобразие Казани. О синтезе восточной и западной культур, особой исторической и культурной роли этого города в истории России писал А. И. Герцен: «Казань некоторым образом главное место, средоточие губерний, прилегающих к ней с юга и востока… Вообще, значение Казани велико: это место встречи и свидания двух миров. И поэтому в ней два начала: западное и восточное»[2].

Немаловажное значение имело открытие в начале XIX в. в Казани крупного научного и образовательного центра — университета, который оказал благотворное влияние на формирование интересов и ориентиров татарских просветителей и в целом на развитие общественной мысли. Еще в начале XIX в. видные представители татарской просветительной и общественно-политической мысли И. Хальфин, М. Г. Махмудов, Ш. Марджани, К. Насыри и др. активно сотрудничали с университетом и часто привлекались к деятельности казанской школы востоковедения. Финский языковед и этнограф К. Матиас, посетивший Казань в 1843 г., отметил что «между университетами всего мира едва ли есть хоть один, где бы с таким усердием занимались восточною литературою, как в Казанском»[3].

Появление в Казани крупного научного центра, привлечение в университет передовой демократической российской и, что немаловажно, зарубежной научной интеллигенции способствовали складыванию иного, позитивного, общественного мнения относительно татарского общества.

Научное сообщество России заинтересовалось татарскими просветителями и общественными деятелями. Так, в своих публикациях А. И. Артемьев, В. В. Владимиров, Н. П. Загоскин, Н. Ф. Катанов затрагивали деятельность братьев Хальфиных, М. Г. Махмудова, К. Насыри. Особый научный авторитет имели выдающиеся татарские просветители и ученые Ш. Марджани и Х. Фаизханов. Первый был в весьма дружеских отношениях с академиками В. В. Радловым и В. Вельяминовым-Зерновым, профессором И. Ф. Готвальдом. В 1876 г. Ш. Марджани стал членом Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете. Высоко оценивала российская интеллигенция научную деятельность Х. Фаизханова — преподавателя Санкт-Петербургского университета. Известный востоковед В. В. Григорьев писал, что основательные позиции в арабском языке, татарская начитанность, а также ум и способности, данные природой, «…сделали его одним из полезнейших преподавателей на факультете, тем более что при означенных достоинствах отмечался он еще в высшей степени усердием… к работе и желанием приносить пользу всем, кто бы ни обращался к нему по его специальности»[4].

Изменения в общественном мнении благоприятно отражались на татарском обществе. Идеология просвещения постепенно охватывала широкий круг религиозных, научных и образовательных проблем национального развития и подготавливала почву для ренессанса нации в конце XIX — начале XX в.

Развитие татарской общественной мысли конца XVIII — первой половины XIX столетия можно интерпретировать как культурно-просветительное и религиозно-реформаторское. При этом если религиозное реформаторство оформлялось в основном под влиянием восточных традиций, то культурное просветительство — благодаря западным и российским.

Первыми представителями татарского религиозного реформаторства рубежа XVIII — XIX вв. являлись А. Утыз-Имяни и А. Н. Курсави.

Утыз-Имяни Абдаррахим — татарский мыслитель и поэт — родился в

д. Утыз-Имяни (ныне Черемшанского района РТ). Рано осиротел и воспитывался у родственников. Начальное образование получил в родной деревне в медресе. Продолжил обучение в известном медресе Каргалы под Оренбургом (в Сеитовой слободе). С 1788 г. — мударрис одного из медресе в Бухаре. Несколько лет путешествовал по религиозным центрам Средней Азии и Афганистана. По возвращении на родину поселился в д. Тимяш, где и преподавал в местном медресе до конца жизни. Автор около 100 произведений, большинство которых до сих пор не изучено. Оставил глубокий след в истории татарской общественной мысли и в татарской литературе как основоположник религиозного реформаторства и поэт.

Утыз-Имяни был идеологом возрожденческих традиций в обществе, суть которых сводились к следующему: общество должно вернуться к истинной вере, от которой оно отошло. Мыслитель полагал, что ислам, являясь единственным источником возрождения татарской нации, в течение столетий был «засорен» наслоениями и новшествами. Такие новшества (бид'а) мешают возрождению нации и не способствуют нравственной чистоте общества. Для достижения этой цели нужно руководствоваться так называемым иджтихадом (решением, выносимым факихом на основе Корана, сунны) и с его помощью реформировать шариат. Такая концепция, получившая название «маслак Утыз-Имяни», т. е. учение Утыз-Имяни, предлагала возрождение ислама и его симбиоз с реалиями Нового времени. Будучи последователем суфизма (мистико-аскетическое течение в исламе), Утыз-Имяни в своих сочинениях «Саиф сарим», «Инказ ал-халикин» толковал мусульманское право, выделяя морально-этические нормы, и призывал членов общества трудиться, принимать активное участие в общественной жизни. В целом же Утыз-Имяни высказывался за свободу мысли, негативно относился к догматизму и критиковал средневековые религиозные сочинения, написанные после XII в. В основе его концепции лежало реформаторское начало.

Курсави Абу Наср — известный ученый, теолог, философ — родился в д. Корса в Заказанье (ныне с. Верхняя Корса Арского района РТ). Начальное образование получил у известного в то время мударриса д. Мачкара Малмыжского уезда (ныне Кукморского района РТ). Оставшись сиротой, Курсави уехал для продолжения образования в Бухару — центр мусульманской образованности, где стали складываться его философские и теологические воззрения. Там он подготовил рукопись, в которой изложил собственные взгляды на многие проблемы религии. Рукопись была встречена местным ортодоксальным духовенством негативно. На приеме у эмира Бухары он под угрозой казни как вероотступник был вынужден отказаться от своих взглядов. После этих событий Курсави возвратился на родину и стал имамом-мударрисом в родной деревне. В 1812 г., отправившись в хадж, в пригороде Стамбула он заболел чумой и умер. Его перу принадлежит около 10 сочинений по мусульманской теологии, только два из которых опубликованы. Наряду с Утыз-Имяни Курсави считается основоположником татарского реформаторства.

Курсави явился основоположником критики калама (одного из трех основных направлений мусульманской философии), который в тот период превратился в схоластическую науку дискуссий о религии и которому отводилось неоправданно много времени в мусульманских учебных заведениях в ущерб светским предметам. Свои основные теологические взгляды он изложил в сочинении «Маджмуа». Именно здесь, критикуя калам, мыслитель высказал религиозно-философские идеи о сущности Бога и его атрибутах. Наука о единобожии, по его мнению, стала объектом дискуссии каламистов, хотя она не должна подлежать толкованию. Поэтому калам является не

наукой, а методом «постижения навыков спора». Кроме того, Курсави был сторонником изучения Корана и его толкований на татарском языке, что вызвало оппозиционное отношение к нему со стороны мусульман-традиционалистов.

В другом своем сочинении, «Китаб ал-иршад ли-л-ибад», Курсави выступил не просто как философ, но прежде всего как религиозный реформатор. Он более радикально, нежели Утыз-Имяни, высказался по проблеме иджтихада: требовал «открытия дверей абсолютного иджтихада», тем самым выступив за вынесение самостоятельных суждений в религиозных дискуссиях. Эти реформаторские идеи наносили серьезный удар по позициям консерваторов.

Курсави смело выступал против сочинений авторитетных средневековых богословов, полагая, что последние сильно «засорили» ислам ненужными новшествами, был сторонником приспособления обновленной религии к реалиям Нового времени. Очищение ислама от поздних ненужных наслоений позволило бы, по мнению Курсави, более полно реализовать идею распространения знаний, наук, образования среди мусульман России. Реформы способствовали бы широкому прогрессу в мусульманском обществе.

Ко второму этапу религиозного реформаторства относится деятельность выдающегося татарского ученого Ш. Марджани, который считал себя учеником и последователем А. Н. Курсави. Деятельность Марджани является составной частью татарского религиозного реформаторства второй половины XIX в.

Марджани Шигабуддин (1818—1889) — выдающийся татарский религиозный деятель, философ, теолог, историк и просветитель — родился в с. Ябынчи (ныне Атнинского района РТ) в семье известного в то время имама-мударриса. Начальное образование получил в медресе с. Ташкичу. В 1838 г., как и большинство молодых татар, посвятивших себя религиозной деятельности, выехал в Бухару. Пораженный засильем в местных медресе системы бездумного заучивания религиозных текстов и отсутствием в программах светских предметов, Марджани в основном занимался самостоятельным изучением древних текстов и рукописей в местных библиотеках. Посещение Самарканда подтолкнуло его к написанию первой рукописи по истории тюркских народов. В конце 1840-х гг. Марджани вернулся в Казань и стал имамом-мударрисом 1-й Казанской мечети (ныне мечеть Марджани), а в 1867 г. был назначен на должность ахуна и мухтасиба Казани. Со временем он был признан одним из авторитетнейших религиозных деятелей и теологов России.

В сочинениях «Хакк ал-марифа», «Китаб ал-фаваид ал-мухимма», «Вафият ал-аслаф ва тахият ал-ахлаф» Марджани продолжил и углубил традиции своих предшественников — религиозных реформаторов конца XVIII — начала XIX в. В частности, вслед за Утыз-Имяни и Курсави он выступал за «открытие дверей иджтихада», а также призывал мусульман обращаться к раннему исламу, к временам пророка Мухаммада, с целью «очищения» ислама от позднейших наслоений. Марджани разработал идею реформы медресе, целью которой было введение большого числа светских предметов, а также преподавание религиозных дисциплин в соответствии с требованиями Нового времени.

Как религиозный философ Марджани в своих сочинениях уделял большое место вопросам критики калама.

Следует сказать, что татарское религиозное реформаторство Марджани качественно отличалось от раннего реформаторства Утыз-Имяни и Курсави и испытывало сильное влияние идей Нового времени; его отличительной чертой была не просто критика традиционализма в исламе, а приспособление «обновленной» религии к современным знаниям, науке и просвещению.

Марджани оставил глубокий след в татарской культуре как крупный историк. В 1870—1880-е гг. он подготовил ряд рукописей по истории татарского народа, в том числе: «Гилалат аз-заман фи тарих Булгар ва Казан», «Вафият ал-аслаф».

Впервые в татарской историографии Марджани разработал методы критического исследования исторического материала. Главным методологическим принципом, которым руководствовался мыслитель, являлся объективный подход к событиям и фактам истории. Его исторические труды стимулировали интерес татарского общества к отечественной истории и способствовали появлению большого числа последователей.

Наиболее ярко просветительная деятельность Марджани проявилась в качестве педагога. Он долгое время преподавал в Казанской татарской учительской школе, входил в ее педагогический совет, в медресе организовал преподавание по собственной программе. Программа медресе, освобожденная от схоластики, долгое время считалась одной из лучших в России. Педагогическая деятельность Марджани явилась предтечей джадидистского движения конца XIX в. — крупнейшего общественного движения, которое реформировало национальную систему образования.

Составной частью татарской общественной мысли конца XVIII—XIX в. была культурно-просветительная деятельность, которая развивалась параллельно с религиозно-реформаторской. При этом важно отметить, что если религиозно-реформаторское движение возникло в конце XVIII в., то культурно-просветительный этап сложился несколько позже и связан с деятельностью Марджани (мировоззрение которого было синкретическим, т. е. он являлся и религиозным реформатором, и просветителем одновременно) и таких мыслителей татарской общественной мысли, как Х. Фаизханов, К. Насыри, Ш. Культяси.

Развиваясь под непосредственным влиянием идей религиозных реформаторов первой волны, татарское просветительство имело черты, типологически сходные и с русским, и с западноевропейским Просвещением. Вместе с тем оно имело и свои особенности, которые заключались в том, что идеология Просвещения, пропагандировавшая идеи свободы личности и гуманизма, широкого просвещения масс, служила обоснованием просветительных, а в практической плоскости экономических, социальных и образовательных программ. Такая культурно-просветительная идеология отвечала потребностям национального самосознания народа, стимулировала процесс складывания политической нации и приобщала ее к лучшим достижениям европейской и восточной культуры.

У истоков татарского просветительства в первой трети XIX в. стояли И. Хальфин, С. Кукляшев, А. Вагапов, М. Г. Махмудов. Будучи носителями прогрессивной общественно-политической мысли, они своей разносторонней деятельностью оказывали большое влияние на рост национального самосознания, которое, в свою очередь, объективно способствовало появлению передовых мыслителей. При этом передовая общественная мысль органически формировалась на базе социального опыта народа, и прежде всего в области образования.

Особое место занимает просветительная деятельность преподавательской династии Хальфиных, работавших в Казанской гимназии и Казанском университете. И. И. Хальфин, стоявший у истоков татарского просветительства, автор ряда проектов по реформе национального образования, инициатор открытия Центрального татарского училища в Казани, был широко известен за пределами этого города и пользовался славой большого учителя и крупного ученого.

Благодаря деятельности И. Хальфина и других ранних просветителей в татарском обществе возникло критическое

отношение к старой традиционной конфессиональной школе, зародилась идея о светском среднем образовании, которое открыло бы путь в университет.

Развитый период татарской просветительной мысли приходится на вторую половину XIX в. и связан с деятельностью видных представителей общественной мысли, таких как Х. Фаизханов, К. Насыри и др.

Фаизханов Хусаин (1828—1866) — известный татарский ученый, просветитель и общественный деятель — родился в Нижегородской губернии. Начальное образование получил на родине, а затем отправился в Казань и продолжил обучение в нескольких медресе. В Казани он познакомился и подружился с Ш. Марджани, с помощью которого установил контакты с преподавателями Казанского университета. В связи с тем что в 1850-е гг. восточный разряд Казанского университета перевели в Санкт-Петербург, Х. Фаизханов отправился в северную столицу и начал преподавательскую и научную деятельность в Санкт-Петербургском университете. Он занимался тюркской историей и сравнительной лингвистикой. В частности, им была опубликована статья «Три подробных булгарских надписи» в Известиях Российского археологического общества, а также подготовлены материалы к двухтомнику «Сравнительный словарь турецко-татарских наречий».

В 1860-е гг. Х. Фаизханов наиболее активно занимался вопросами реформирования медресе. В 1862—1863 гг. он подготовил рукопись «Ислах ал-мадарис» («Школьная реформа»), в которой изложил свои взгляды на проблемы реформирования национального образования. Реформа, по его мнению, должна была опираться на европейскую систему образования, а сама реформированная школа должна была стать в основе своей светской школой. Проект Х. Фаизханова, к сожалению, так и не был реализован, однако его реформаторские идеи в сфере национального образования в последующие годы были широко использованы новой волной реформаторов-джадидистов.

Пропаганда светских мотивов и сфер духовной жизни (знаний, искусства, языков и т. п.) была свойственна деятельности видного татарского просветителя дореформенного периода К. Насыри.

Насыри Каюм (Насыров Габделькаюм) (1825—1902) — ученый-энциклопедист, писатель и общественный деятель — родился в с. Верхние Ширданы Свияжского уезда Казанской губернии (ныне Зеленодольского района РТ). Начальное образование получил у своего отца муллы Абданнасира. В 1841 г. для продолжения обучения он приехал в Казань и в течение 15 лет обучался в 5-м медресе. В 1855 г. был приглашен в качестве учителя татарского языка в Казанское духовное училище, а затем Духовную семинарию. После ухода из семинарии в 1871 г. открыл начальную школу для татарских детей по изучению татарского языка. В 1879 г. прекратил педагогическую практику и вплотную начал заниматься научной и литературной деятельностью.

Будучи ученым-энциклопедистом, Насыри оставил значительный след в различных областях знаний. Работая над проблемами языкознания, он способствовал разработке основ современного литературного языка, призывал к очищению татарского языка от арабизмов и фарсизмов. В его исследованиях («Кыскача мэху китабы», «Энмузэж», «Кавагиде китабэт» и др.) рассматриваются проблемы научной терминологии татарского языка, его лексики и синтаксиса, дается анализ фонетических и морфологических особенностей, освещаются вопросы грамматических норм татарского языка.

Насыри оставил яркий след в татарской литературе как автор ряда литературных произведений. Одним из самых известных среди них является «Абугалисина», в котором создан образ великого Ибн Сины, оказавшего огромное вли-

яние на духовную культуру мусульманских народов.

Являясь популяризатором наук и педагогом, Насыри подготовил ряд книг и учебников для татарских детей, в том числе первое научно-популярное издание на татарском языке «Буш вакыт», а также учебники по математике, географии, ботанике, анатомии человека. Он внес значительный вклад в изучение истории татарского народа, опубликовав работы по археологии, этнографии, об истории Казани. Велико наследие ученого и в области теоретической педагогики. В его работах «Тэрбия китабы», «Эхлэк рисахэсе», «Тэрбия» поднимаются проблемы воспитания, эстетики, педагогики.

Активная научная деятельность К. Насыри получила признание в русской научной среде. Он активно сотрудничал с ведущими учеными-востоковедами И. Ф. Готвальдом, В. Д. Смирновым, а в 1855 г. был избран действительным членом Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете. Благодаря своим научным трудам и общественной деятельности К. Насыри стал одним из ярчайших представителей татарского просветительства XIX в.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Фукс К.* Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях / К. Фукс. Казань, 1844. С. 10.

[2] *Герцен А. И.* Письмо из провинции. Литературное наследство / А. И. Герцен. М., 1953. С. 19—20.

[3] Цит. по: Атлас по истории Татарстана и татарского народа. М., 1999. С. 43.

[4] *Григорьев В. В.* Императорский Санкт-Петербургский университет в течение 50 лет существования / В. В. Григорьев. СПб., 1870. С. 267.

Поступила 26.09.06.

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Ю. В. Науменко, *зав. кафедрой коррекционной педагогики и здоровьесберегающих технологий Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, доцент*

В статье раскрываются основные подходы к оценке эффективности здоровьесберегающей деятельности школы. Приводится авторское видение критериев такой деятельности, а также содержание экспертного листа, позволяющего повысить технологичность процедуры экспертизы.

В педагогической литературе до сих пор нет устоявшегося мнения о критериях эффективности деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся в целостном учебно-воспитательном процессе. В то же время сравнительный анализ теоретической и практико-ориентированной педагогической литературы по данной проблеме (С. М. Десятов, Л. Б. Духан, Н. П. Капустин, Е. Е. Лунина и др.) позволяет выделить следующие общие критерии оценки такой деятельности:

— создание, поддержание и упрочение у детей мотивации здорового образа жизни;

— включение в содержание образования информации о факторах риска и факторах устойчивости в формировании здоровья человека;

— выбор форм, методов и средств учебного процесса в соответствии с медико-гигиеническими требованиями;

— формирование умений и навыков здравотворческой деятельности учащихся (системы умений по сохранению и укреплению своего здоровья);

— создание благоприятной социокультурной и образовательной среды, способствующей разностороннему развитию личности, формированию здоровья, предупреждению стресса и хронического утомления; создание оптимальных гигиенических условий в школе;

— помощь педагогического коллектива образовательного учреждения медицинской службе в оздоровительной работе и лечебно-профилактических мероприятиях для учащихся.

Выделенная система критериев оценки эффективности здоровьесберегающей деятельности школы, по нашему мнению, имеет существенные недостатки. В частности, она не оценивает здоровье учащихся как целостное явление, а акцентирует свое внимание на оценке изменений психофизиологической жизнеспособности в процессе образования. Отдельные показатели оценки деятельности образовательного учреждения не равноценны, и их вклад в образовательный процесс не равнозначен. Некоторые показатели не могут быть диагностически точно проверены.

В целом выделенная система критериев оценки эффективности здоровьесберегающей деятельности школы не позволяет судить о влиянии образовательного процесса на формирование здоровья учащихся в процессе их обучения и воспитания.

В. Н. Ирхин считает, что принцип системности и комплексности в организации здоровьесберегающей деятельности школы требует системной и комплексной оценки этой деятельности по формальным и неформальным признакам. К ним он относит: зрелость педагогической системы здоровьесберегающей деятельности школы, подготовленность педагогического коллектива к деятельности по сохранению и укреплению здоровья учащихся, результативность сохранения и укрепления физического и психического здоровья школьников в це-

© Ю. В. Науменко, 2007

лостном учебно-воспитательном процессе, удовлетворенность всех участников педагогического процесса здоровьесберегающей деятельностью школы.

Мы согласны с тем, что для оценки эффективности деятельности образовательного учреждения по организации здоровьесберегающей деятельности необходимо применять систему формальных и неформальных критериев, и предлагаем авторское видение содержания этих критериев.

Формальные критерии — это характеристики проектирования образовательной среды и создания педагогических условий для формирования у подрастающего поколения смысла жизни на основе системообразующего социально-культурного символа «здоровье». Формальные критерии должны помочь оценить степень целостности, системности и последовательности макро- и микропреобразований традиционного образовательного процесса с целью повышения его здоровьеформирующей направленности.

Неформальные критерии — это характеристики эффективности и качества здоровьесберегающей деятельности школы с точки зрения изменения психофизиологического состояния учащихся в процессе обучения. В частности, мы выделяем следующую группу неформальных критериев эффективности здоровьесберегающей деятельности школы: количественные и качественные изменения в структуре заболеваемости школьников в течение учебного года; количественные и качественные изменения в составе групп здоровья в физкультурных группах; оценка уровня физической подготовленности учащихся и овладения ими двигательными умения и навыками по результатам мониторинга на основе двигательных тестов; оценка уровня психологических адаптационных возможностей учащихся (психологическое напряжение, конфликтность, тревожность, страхи и фобии, истощение ЦНС, возбудимость ЦНС, снижение мотивации к обучению, снижение уровня интеллектуальной активности).

Формальную оценку эффективности здоровьесберегающей деятельности школы (характеристики проектирования образовательной среды и создания педагогических условий для формирования у подрастающего поколения смысла жизни на основе системообразующего социально-культурного символа «здоровье») мы предлагаем осуществлять по следующим направлениям.

Первое направление — *здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения* — должно быть нацелено на выполнение школой следующих требований: содержание здания и помещений школы в соответствии с гигиеническими требованиями; оснащение учебных кабинетов, физкультурного зала и спортивной площадки необходимым оборудованием и инвентарем; оснащение медицинского кабинета необходимым оборудованием; оснащение необходимым оборудованием школьной столовой и организация качественного питания; наличие в школе квалифицированных специалистов, обеспечивающих лечебно-профилактическую и коррекционно-развивающую работу с учащимися (медицинских работников, учителя ЛФК, социального педагога, педагога-психолога, учителя-логопеда и т. п.).

Второе направление — *рациональная организация учебного процесса* — имеет целью выполнение следующих требований: соблюдение гигиенических норм и требований к организации учебного процесса, объему учебной и внеурочной нагрузки учащихся на всех ступенях образования; использование технологий и методик обучения, адекватных возрастным и психофизиологическим возможностям и особенностям учащихся; медико-психолого-педагогический мониторинг образовательных инноваций; контроль за соблюдением требований к использованию технических средств обучения и компьютеров в образовательном процессе; организация индивидуального

обучения учащихся на всех ступенях образования.

Третье направление — *организация физкультурно-оздоровительной работы* — предполагает осуществление системной полноценной физкультурно-оздоровительной работы с учащимися всех групп здоровья; проведение занятий по ЛФК, динамических перемен и физкультурных пауз на уроках; организацию работы разнообразных спортивных секций и привлечение к занятиям в них большинства учащихся школы; регулярное проведение массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Четвертое направление — *просветительно-воспитательная работа с учащимися по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни* — включает в себя такие элементы, как введение в образовательный процесс образовательных курсов, посвященных проблеме сохранения и укрепления здоровья; организация регулярных встреч и консультаций учащихся с квалифицированными специалистами (медицинскими работниками, социальными педагогами, педагогами-психологами) по вопросам сохранения и укрепления здоровья во всех его формах и проявлениях; регулярное проведение массовых воспитательных мероприятий, направленных на формирование у школьников ценности здоровья и здорового образа жизни.

Пятое направление — *организация системы просветительной и методической работы с педагогами и родителями* — составляют проведение регулярных встреч и консультаций педагогов и родителей с квалифицированными специалистами (медицинскими работниками, социальными педагогами, педагогами-психологами) по вопросам сохранения и укрепления здоровья ребенка в ходе учебной деятельности и во внеурочное время; систематическое привлечение родителей и общественности к организации и участию в массовых мероприятиях, посвященных формированию у школьников ценности здоровья и здорового образа жизни.

Шестое направление — *профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья учащихся* — предусматривает организацию систематических лечебно-профилактических мероприятий со всеми учащимися; осуществление постоянного мониторинга состояния физического и психологического здоровья школьников в учебной деятельности; создание системы комплексной помощи детям со школьными проблемами; систематическое привлечение медицинских работников к реализации всех компонентов комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников.

Для повышения технологичности процедуры экспертизы эффективности здоровьесберегающей деятельности школы по формальным критериям мы разработали экспертный лист, содержание которого приводим ниже.

Инструкция: каждый показатель оценивается экспертом по 3-балльной системе (0 — показатель отсутствует; 1 — школой ведется определенная работа по данному критерию; 2 — школой полностью выполняются требования критерия).

1. Материально-технические условия.

1.1. Здание и оборудование школы соответствуют требованиям СанПиН, включая классные помещения, рекреации, туалеты, школьную мебель и т. д.

1.2. Спортивные залы оборудованы минимально необходимым спортивным инвентарем в соответствии с Требованиями к оснащению образовательного процесса по учебному предмету «Физическая культура».

1.3. Количество спортивных залов обеспечивает возможность проведения занятий 3 ч в неделю для каждого класса.

1.4. В школе есть дополнительное физкультурное оборудование (тренажеры, станки для хореографии и др.).

1.5. На пришкольном участке оборудована спортивная площадка для занятий на свежем воздухе.

1.6. Школьная столовая соответствует требованиям СанПиН и обеспечивает для всех учеников возможность получения горячих завтраков и обедов.

1.7. Школьное здание и школьная территория, учебные кабинеты соответствуют требованиям техники безопасности.

2. Кадровое обеспечение.

2.1. В школе есть медико-психолого-педагогическая служба (Центр «Здоровье» образовательного учреждения), объединяющая усилия узких специалистов (медицинских работников, педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда) и педагогов (учителя физкультуры, преподавателя ОБЖ, педагога-организатора), действующая в соответствии с Примерным положением о Центре «Здоровье» образовательного учреждения.

2.2. В администрации школы есть специалист, непосредственно отвечающий за организацию здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.

2.3. Педагог-психолог и социальный педагог прошли обучение и имеют сертификат на проведение тренинговой работы с учащимися (коммуникативные тренинги, тренинги личностного роста, антинаркотические тренинги и др.).

2.4. Учитель физкультуры или медицинский работник имеет сертификат на организацию с учащимися занятий по ЛФК.

2.5. Не менее 50 % педагогов школы прошли обучение по образованию в области здоровья.

3. Медицинское обслуживание.

3.1. В школе есть медицинский кабинет, оснащенный стандартным комплектом оборудования.

3.2. В медицинском кабинете есть дополнительное оборудование, позволяющее проводить профилактические и лечебные процедуры (ингалятор, офтальмотренажер и др.).

3.3. В школе есть постоянная медицинская сестра.

3.4. К школе прикреплен постоянный врач.

3.5. На каждого ребенка заведена медицинская карта.

3.6. Проводятся регулярные профилактические осмотры в соответствии с декретированными сроками.

3.7. Существует картотека детей, подлежащих диспансерному наблюдению.

3.8. Проводятся мероприятия по профилактике острых заболеваний.

3.9. Уровень острых заболеваний снизился по сравнению с данными предыдущего года.

3.10. Уровень острых заболеваний ниже среднестатистического по району.

3.11. Проводятся мероприятия по профилактике обострений хронических заболеваний.

3.12. Число обострений хронических заболеваний за текущий год ниже, чем за предыдущий год.

3.13. Число обострений хронических заболеваний за текущий год ниже среднестатистического по району.

3.14. Процент школьников, состоящих на диспансерном учете в связи с наличием хронического заболевания, ниже среднестатистического по району.

3.15. Организована работа по санации полости рта у детей.

3.16. Проводится работа по профилактике кариеса у детей.

3.17. Систематически проводятся мероприятия по коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата.

3.18. Число школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (уплощение свода стопы, плоскостопие, нарушение осанки) снизилось по сравнению с показателями предыдущего года.

3.19. Процент школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (уплощение свода стопы, плоскостопие, нарушение осанки) ниже среднестатистического по району.

3.20. Проводятся мероприятия по профилактике близорукости в рамках уроков (физкультминутки, гимнастика для глаз и др.).

3.21. Проводятся занятия для детей, страдающих близорукостью и дальнозоркостью.

3.22. Число детей, страдающих близорукостью или дальнозоркостью, остается стабильным.

3.23. Процент детей, страдающих близорукостью средней и высокой степени или дальнозоркостью, ниже среднестатистического по району.

3.24. Проводятся мероприятия по профилактике инфекционных заболеваний (гигиенические, санитарно-просветительные и др.).

3.25. Всем детям обеспечена возможность получения профилактических прививок в соответствии с декретированными возрастами.

3.26. Частота инфекционных заболеваний в количестве случаев на 100 детей по школе ниже, чем среднестатистическая по району.

3.27. Индекс здоровья (число детей, не болевших ни разу в году, к общему числу детей в школе, в процентах) выше, чем в предыдущем году.

3.28. Школьный врач (медицинская сестра) регулярно выступает перед педагогическим коллективом по вопросам здоровья школьников.

3.29. Школьная медицинская сестра постоянно контролирует соблюдение правил техники безопасности территории, здания и занятий в школе.

4. Двигательная активность и физическое развитие детей.

4.1. В школе введен спортивно-оздоровительный час (не менее 1 раза в месяц для начальной школы, для учащихся 5—7-х, 8—9-х и 10—11-х классов).

4.2. Разработана программа проведения спортивно-оздоровительного часа.

4.3. Проводятся динамические перемены на свежем воздухе (после 3-го урока).

4.4. Во время уроков проводятся динамические паузы.

4.5. Работают спортивные секции.

4.6. Не менее 60 % школьников имеют возможность посещать спортивные секции в школе.

4.7. Процент школьников, занимающихся в спортивных секциях, вырос по сравнению с данными предыдущего года.

4.8. Отсутствуют пропуски занятий физкультурой без уважительной причины.

4.9. Организованы занятия лечебной физкультурой для детей, освобожденных от основного урока физкультуры по медицинским показаниям.

4.10. Число детей с уровнем физического развития ниже среднего (не связанным с наличием врожденной патологии или хронического заболевания) уменьшилось за учебный год.

4.11. Процент детей с физическим развитием ниже среднего (не связанным с наличием врожденной патологии или хронического заболевания) ниже, чем среднестатистический показатель по району.

4.12. Число детей с дисгармоничным развитием уменьшилось за учебный год.

4.13. Процент детей с дисгармоничным развитием ниже, чем среднестатистический показатель по району.

4.14. Организованы команды по различным видам спорта, которые участвуют в районных (городских) соревнованиях.

5. Организация питания.

5.1. Все учащиеся в школе получают горячие завтраки.

5.2. Все учащиеся, посещающие группы продленного дня, получают горячие обеды.

5.3. Обеспечена возможность получения диетического питания.

5.4. В школьном буфете продаются только те продукты, которые имеют сертификат качества.

5.5. В школьной столовой организована сезонная дотация витаминов (пищевые добавки, свежие овощи и др.).

6. Политика содействия здоровью.

Содействие здоровью в школе включает в себя все виды активности, направленные на укрепление здоровья школьников и персонала школ. Составной частью понятия «содействие здоровью» является понятие «обучение здоро-

вью» — комплекс педагогических мероприятий, проводимых в виде уроков, лекций, бесед, тренингов, которые направлены на трансляцию знаний о здоровье, изменение отношения к собственному здоровью, приобретение поведенческих навыков, содействующих здоровью.

6.1. Учебные нагрузки в школе не превышают возрастные нормативы, оговоренные в СанПиН.

6.2. В образовательном учреждении разработана программа «Здоровье», содержащая следующие разделы: а) охрана и совершенствование физического здоровья школьников; б) охрана психического здоровья школьников и профилактика аддитивных форм поведения; в) формирование социальных установок на здоровый образ жизни и профилактика употребления ПАВ и наркотиков; г) взаимодействие образовательного учреждения с другими учреждениями и организациями по формированию здоровья школьников во всех его проявлениях; д) просветительно-информационная работа с родителями и в окружающем социуме по пропаганде здорового образа жизни.

6.3. В школе существует долгосрочный план (не менее, чем на 2 года) по реализации стратегии содействия здоровью школьников.

6.4. Программа «Здоровье» прошла экспертизу в Комитете по образованию администрации области.

6.5. Опыт работы школы тиражируется средствами массовой информации (не менее 3 публикаций в год).

7. Обучение детей здоровью.

7.1. В рамках учебной программы ведется курс обучения здоровью (в виде отдельного предмета или интегрированного курса) не менее 1 часа в неделю в каждой параллели.

7.2. Во внеурочное время проводятся факультативы (другие формы занятий) для девочек, мальчиков по половому просвещению, профилактике ВИЧ/СПИД и ИППП.

7.3. Проводятся тренинговые занятия для детей групп риска по профилактике наркомании, табакокурения, алкоголизма или другим актуальным для территории проблемам.

7.4. Действует группа волонтеров из старшеклассников, которая проводит занятия с учащимися по предупреждению рискованных для здоровья форм поведения и работу с жителями района по формированию социальных установок на здоровый образ жизни.

7.5. В образовательном учреждении не реже 1 раза в месяц проводятся встречи учащихся и их родителей с узкими специалистами, посвященные различным аспектам здорового образа жизни и профилактики асоциальных форм поведения.

7.6. Образовательное учреждение систематически участвует в мероприятиях по пропаганде здорового образа жизни и профилактике наркомании и ВИЧ-инфекции среди молодежи на уровне района (города) и области.

8. Превентивные меры.

8.1. В школе запрещено курение для учащихся, педагогов и посетителей.

8.2. На территории школы, включая пришкольный участок, не курят.

8.3. В районе школы, не менее 200 м от пришкольного участка, нет торговых точек, продающих табачные и спиртные изделия.

8.4. Учащихся не выгоняют с уроков.

8.5. Все случаи пропусков занятий контролируются школой.

8.6. В школе существует специальный представительный орган для обсуждения конфликтов (конфликтная комиссия), в которой принимают участие представители педагогов, учащихся и родителей.

8.7. За истекший год из школы не отчислялись ученики по причине пропусков занятий или отклоняющегося поведения.

8.8. За последние 3 года из школы не отчислялись ученики по причине пропу-

сков занятий или отклоняющегося поведения.

8.9. За истекший год в школе не было драк, повлекших за собой обращение за медицинской помощью.

8.10. В школе нет учеников, состоящих на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних (с учетом выбывших из школы за последние 3 года).

8.11. В школе нет учеников, привлекавшихся к уголовной ответственности (за последние 3 года с учетом выбывших из школы).

8.12. В школе существует наглядная информация по безопасности детей на дорогах.

8.13. За последние 3 года ни один ребенок из школы не стал виновником дорожно-транспортного происшествия.

8.14. За последние 3 года ни один ребенок из школы не попал в дорожно-транспортное происшествие по собственной неосмотрительности.

8.15. На территории школы не зафиксировано случаев продажи наркотических веществ.

9. Сотрудники школы.

9.1. Все сотрудники школы регулярно проходят профилактические осмотры (1 раз в год).

9.2. Сотрудники школы получают медицинскую помощь наравне с учащимися.

9.3. Сотрудники школы посещают все оздоровительные мероприятия наравне с учащимися.

9.4. Каждый сотрудник школы участвует хотя бы в одном мероприятии, запланированном школой по линии содействия здоровью.

9.5. Для сотрудников школы организованы систематические занятия физической культурой.

9.6. В школе есть спортивная команда, которая состоит из сотрудников.

10. Взаимоотношения с родителями.

10.1. В школе систематически проводятся занятия с родителями, посвященные проблеме охраны и укрепления здоровья детей.

10.2. Родители участвуют в реализации планов школы по содействию здоровью школьников.

10.3. По инициативе родителей в школе проходят мероприятия, направленные на содействие здоровью школьников.

10.4. Регулярно проходят совместные с родителями мероприятия, направленные на содействие здоровью школьников.

11. Внешние связи.

11.1. Школа активно сотрудничает с другими школами территории по вопросам содействия здоровью.

11.2. Школа принимает участие в территориальных программах содействия здоровью.

11.3. В школе регулярно проводятся семинары и открытые уроки, посвященные охране и укреплению здоровья школьников.

11.4. Школа — организатор территориальных акций, посвященных вопросам содействия здоровью.

Интерпретация результатов: максимальная сумма баллов, которую может набрать образовательное учреждение, — 200.

До 100 баллов — образовательное учреждение в своей практической деятельности мало ориентируется на сохранение и укрепление здоровья учащихся.

От 101 до 139 баллов — образовательное учреждение организует здоровьесберегающую деятельность, в которой отсутствуют системность и последовательность.

От 139 до 161 баллов — минимально достаточный уровень организации здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.

От 161 до 182 баллов — высокий уровень организации здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.

Более 182 баллов — образовательное учреждение достигло уровня «Школа — территория здоровья».

Поступила 19.12.06.

НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД К ТЕХНОЛОГИИ ОБРАБОТКИ МНОГОВАРИАНТНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ С ВЫБОРОМ НЕСКОЛЬКИХ ПРАВИЛЬНЫХ ОТВЕТОВ

Т. Г. Станкевич, *старший преподаватель кафедры физики с курсом высшей математики Ижевской государственной медицинской академии,*

Г. Я. Камашев, *зав. кафедрой физики с курсом высшей математики Ижевской государственной медицинской академии, доцент*

В статье проводится сравнительный анализ обработки многовариантных тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов на основе использования теории IRT: традиционным и предложенным авторами методами. Приводятся примеры матриц ответов испытуемых, составленных двумя способами. Делаются выводы о перспективности дальнейшей разработки нового метода.

На современном этапе развития образовательного процесса качество образования по-прежнему является одной из основных характеристик, определяющих конкурентоспособность как отдельной личности, так и национальной системы образования в целом. Повышение требований, предъявляемых к специалистам, актуализирует проблему качества образования, в том числе и за счет разработки новых моделей оценок и технологий оценивания.

Проблема обработки и оценивания тестовых заданий (ТЗ) с выбором нескольких правильных ответов до настоящего времени остается нерешенной. Нельзя не заметить также тот факт, что часто в тестах необходимо использовать различные по форме задания, но их оценка не может производиться одинаково. Все возможные формы ТЗ с точки зрения алгоритма их обработки делятся на те, ответ на которые единствен, и те, ответ на которые состоит из нескольких ответов[1]. Последние относятся к многовариантным тестовым заданиям с выбором нескольких правильных ответов.

В данной работе предлагается новая методика обработки многовариантных тестовых заданий с учетом долей верных, неверных и неполных ответов и введенного авторами коэффициента полноты ответа (КПО). Эта методика позволяет более качественно оценивать знания испытуемых, обладает высокой разрешающей способностью и дает возможность оценивать ответы без предъявления требования к тесту правильного профиля ответа.

Целью исследования является разработка технологии обработки тестов, содержащих различные по форме задания с учетом их особенностей на основе предложенной авторами методики и использования новых характеристик для их оценивания.

Как показывает практика, многовариантные ТЗ некорректно оценивать без учета полноты/неполноты ответа. Поэтому нами была поставлена задача — включить в тест различные по числу дистракторов и числу правильных ответов задания и найти способ их качественной оценки исходя из соотношения количества верных ответов, данных испытуемым, и количества верных ответов в задании, а также соотношения количества дистракторов и количества верных ответов в каждом задании. Результатом работы стала новая технология обработки многовариантных ТЗ.

Для исследования была смоделирована матрица [10 × 10] (10 испытуемых, отвечающих на 10 различных тестовых заданий) и проведена обработка данных двумя способами — традиционным и нетрадиционным (табл. 1, 2).

© Т. Г. Станкевич, Г. Я. Камашев, 2007

Таблица 1

Матрица тестовых результатов, полученных по традиционной методике (1-й способ)

Испытуемый	ТЗ 1				ТЗ 2				...	ТЗ 10				
	a1	b1	c1	КПО1	a2	b2	c2	КПО 2		a10	b10	c10	КПО10	θ
1	2	1	1	2/3	2	1	1	2/3		1	0	1	1/2	-1,39
2	3	1	0	1	2	0	1	2/3		2	0	0	1	-0,85
3	1	0	2	1/3	1	1	2	1/3		1	2	1	1/2	0,00
4	2	0	1	2/3	3	0	0	1		1	1	1	1/2	-2,20
5	3	2	0	1	3	1	0	1		2	1	0	1	-2,20
6	1	1	2	1/3	1	1	2	1/3		1	1	1	1/2	-1,39
7	2	0	0	1	2	0	1	2/3		2	0	0	1	0,85
8	3	1	0	1	3	1	0	1		2	0	0	1	-1,39
9	1	1	2	1/3	1	1	2	1/3		1	0	1	1/2	$-\infty$
10	2	1	1	2/3	2	1	1	2/3		2	0	0	1	0,41

Таблица 2

Матрица тестовых результатов, полученных по новой методике (2-й способ)

Испытуемый	ТЗ 1				ТЗ 2				...	ТЗ 10				
	a1	b1	c1	КПО1	a2	b2	c2	КПО 2		a10	b10	c10	КПО10	$\tilde{и}$
1	0,40	0,20	0,20	0,67	0,50	0,25	0,25	0,67		0,33	0,00	0,33	0,50	-0,24
2	0,60	0,20	0,00	1,00	0,50	0,00	0,25	0,67		0,67	0,00	0,00	1,00	0,66
3	0,20	0,00	0,40	0,33	0,25	0,25	0,50	0,33		0,33	0,67	0,33	0,50	-0,02
4	0,40	0,00	0,20	0,67	0,75	0,00	0,00	1,00		0,33	0,33	0,33	0,50	-0,96
5	0,60	0,40	0,00	1,00	0,75	0,25	0,00	1,00		0,67	0,33	0,00	1,00	0,30
6	0,20	0,20	0,40	0,33	0,25	0,25	0,50	0,33		0,33	0,33	0,33	0,50	-0,34
7	0,40	0,00	0,00	1,00	0,50	0,00	0,25	0,67		0,67	0,00	0,00	1,00	1,43
8	0,60	0,20	0,00	1,00	0,75	0,25	0,00	1,00		0,67	0,00	0,00	1,00	0,71
9	0,20	0,20	0,40	0,33	0,25	0,25	0,50	0,33		0,33	0,00	0,33	0,50	-1,04
10	0,40	0,20	0,20	0,67	0,50	0,25	0,25	0,67		0,67	0,00	0,00	1,00	1,42
				-0,16				-0,16					0,41	

В табл. 1, 2 a, b, c — доли верных, неверных, неполных ответов; КПО — коэффициент полноты ответа; и — логит уровня знания, вычисленный традиционным способом; $\tilde{и}$ — логит уровня знания, вычисленный по предложенной методике.

Традиционно оценка уровня знания и уровня сложности вопроса производится по формулам:

$$и_i = \ln \sum_{i=1}^{k} \frac{a_i}{b_i},$$

$$в_j = \ln \sum_{j=1}^{l} \frac{a_j}{b_j},$$

где a_i, b_i — количество верных и неверных ответов каждого испытуемого; a_j, b_j — количество правильных и неправильных ответов всех испытуемых на данное ТЗ.

Указанный подход использовался при расчетах 1-м способом.

По предложенной методике (2-й способ) оценка уровня знания каждого испытуемого производилась путем расче-

та долей верных $a = \sum_{i=1}^{k} a_i / n_i$, неверных $b = \sum_{i=1}^{k} b_i / n_i$, неполных $c = \sum_{i=1}^{k} c_i / n_i$ ответов, а также коэффициента полноты ответа, вычисляемого по формуле

$$КПО = \sum_{i=1}^{k} a_i / m_i,$$

где k — общее число ТЗ; i — номер ТЗ; a_i, b_i, c_i — количество выбранных верных, неверных, неполных ответов испытуемым на i-е ТЗ; n_i — общее количество ответов на данное ТЗ; m_i — число правильных ответов в данном ТЗ.

Аналогично оценка уровня сложности каждого вопроса производилась через доли верных $a = \sum_{j=1}^{l} a_j / n_j$, неверных $b = \sum_{j=1}^{l} b_j / n_j$, неполных $c = \sum_{j=1}^{l} c_j / n_j$ ответов.

Здесь l — число испытуемых; a_j, b_j, c_j — число верных, неверных и неполных ответов, данных всеми испытуемыми на данный вопрос; n_j — общее число ответов.

Затем по новой методике рассчитывались логит уровня знания испытуемого $\tilde{и}_i = \ln \sum_{i=1}^{k} \frac{a_i}{b_i + c_i}$ и логит уровня трудности вопроса $\tilde{в}_j = \ln \sum_{j=1}^{l} \frac{a_j}{b_j + c_j}$.

Используя КПО, можно по аналогии с логитом уровня трудности ТЗ и логитом уровня знания ввести логит полноты ответа испытуемого:

$$l_i = \ln(\sum_{i=1}^{k} \frac{a_i}{m_i} / k),$$

где k — число ТЗ; a_i — число верных ответов испытуемого на данное ТЗ; m_i — число верных ответов в данном задании.

В табл. 3, 4 приводятся значения указанных величин, вычисленных традиционным способом и по новой методике.

Таблица 3

Рейтинг испытуемых по логиту уровня знания, определенный по традиционной методике (1-й способ)

Показатели	Испытуемый									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Число верных ответов a_i	2	3	5	1	1	2	7	2	0	6
Число неверных ответов b_i	8	7	5	9	9	8	3	8	10	4
Уровень знания θ	-1,39	-0,85	0	-2,2	-2,2	-1,39	0,85	-1,39	$-\infty$	0,41
Рейтинг θ	5=6=7	4	3	8=9	8=9	5=6=7	1	5=6=7	10	2

В первом случае уровень знания испытуемого оценивается по формуле

$$\theta_i = \ln \sum_{i=1}^{k} \frac{a_i}{b_i}.$$

Сравнение приведенных в табл. 3 и 4 результатов показывает, что при использовании традиционной методики получаются несколько совпадающих значений количества верных, неверных ответов и логитов уровня знания испытуемых; как следствие, невозможно разделить испытуемых по уровню знаний. При этом результаты не отражают реальной ситуации, так как испытуемые с одинаковыми характеристиками давали различные ответы (см. табл. 3).

Таблица 4

Рейтинг испытуемых по логиту уровня знания и КПО, определенный по новой методике (2-й способ)

Показатели	Испытуемый									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Доля верных ответов a_i	2,78	4,27	3,28	2,13	5,47	2,93	4,62	4,97	1,93	4,57
Доля неверных ответов b_i	1,85	1,3	1,92	3,93	4,03	2,03	0,45	2,45	1,65	0,45
Доля неполных ответов c_i	1,68	0,7	1,48	1,43	0	1,68	0,45	0	3,63	0,65
КПО	5,5	7,5	6,17	3,33	10,0	5,00	8,83	10,0	3,00	8,67
$\tilde{и}$ — логит уровня знания	-0,24	0,66	-0,02	-0,96	0,3	-0,34	1,43	0,71	-1,04	0,41
Рейтинг по $\tilde{и}$, $R(\tilde{и})$	7	4	6	9	5	8	1	3	10	2
Рейтинг по КПО, R(КПО)	7	5	6	9	1=2	8	3	1=2	10	4
ln(КПО/10) + $\tilde{и}$ = S	-0,84	0,37	-0,5	-2,06	0,3	-1,03	1,31	0,6	-2,25	1,28
Рейтинг по S, $R(S)$	7	4	6	9	5	8	1	3	10	2
R(КПО) + $R(S)$	14	9	12	18	6,5	16	4	4,5	20	6
$R(R$(КПО)+$R(S))$	7	5	6	9	4	8	1	2	10	3

Заметим, что даже для такого малого количества испытуемых результаты, полученные по традиционной методике, имеют довольно большое число совпадающих значений оценки уровня знания и такое же число совпадений оценки уровня трудности вопроса. Можно предположить, что решение проблемы выстраивания по рейтингам испытуемых при значительном объеме выборки еще более осложнится.

Предлагаемая методика исключает такую ситуацию. Все испытуемые, как видно из табл. 4, имеют индивидуальный набор характеристик ответов, что достигается посредством совместного учета долей верных, неверных, неполных ответов при расчете логитов уровня знания испытуемого и уровня трудности вопроса, а также логита полноты ответа.

Таким образом, введение доли верных, неверных и неполных ответов в расчет указанных характеристик позволяет получать более подробную информацию об ответах испытуемых. Неполнота ответа, учитывающая соотношение числа дистракторов и числа верных ответов в вопросе, а также соотношение числа верных ответов, данных испытуемым, и числа верных ответов в ТЗ, значительно повышает дискриминативность теста в целом.

Логит полноты ответа дополняет полученную информацию и, в случае одинаковых значений логитов знаний, корректирует суммарную характеристику $S = \ln(КПО/10) + \tilde{и}$, позволяет получить более объективные данные относительно знаний каждого испытуемого. Впоследствии это дает возможность расставить испытуемых по рейтингам в соответствии с их индивидуальными результатами (сравнение рейтингов испытуемых 1-м и 2-м способами в табл. 3 и 4).

Задавая критерии оценки по уровню знания, легко перевести тестовые баллы в отметку, точность которой зависит от цели тестирования. Так, при сдаче, например, вступительных экзаменов важно как можно точнее разделить испытуемых по уровням знания, а при текущем контроле иногда достаточно определить, достигнуты ли испытуемым нормативные уровни знания. Подобный подход позволит более точно диагностировать уровень и структуру знания обучаемых.

Результаты предварительно проведенного исследования показали перспективность новой технологии обработки многовариантных ТЗ с выбором нескольких правильных ответов и в дальнейшем дают основание провести экспериментальную проверку эффективности применения данной технологии на практике.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] *Станкевич Т. Г.* К вопросу о классификации многовариантных тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов в зависимости от числа правильных ответов / Т. Г. Станкевич, А. Г. Дерябина // Общие проблемы квалиметрии в образовании : материалы XI Всерос. симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». М., 2006. Ч. 2. С. 33—35.

Поступила 19.10.06.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРИОРИТЕТОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Н. Д. Гуськова, *декан экономического факультета МГУ им. Н. П. Огарева, профессор,*

Т. А. Салимова, *зав. кафедрой управления качеством МГУ им. Н. П. Огарева, профессор*

В статье представлены различные подходы к определению качества образования. Особое внимание уделено формированию систем менеджмента качества в рамках реализации Болонского процесса. Рассмотрен опыт Нидерландов в области мониторинга, оценки и создания систем гарантий качества в вузах, использование которого будет полезно при переходе российских вузов на двухуровневую систему подготовки и формировании систем менеджмента качества.

Качество жизни и качество образования в современном мире декларируются как важнейшие ориентиры глобальной политики ЮНЕСКО и ООН. В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования», принятом в 1995 г., отмечено, что деятельность в области высшего образования в условиях происходящих в мире изменений должна осуществляться под тремя девизами, которые определяют ее роль и функции на местном, национальном и международном уровнях: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация[1]. В Послании Саламанкской конвенции европейских высших учебных заведений (29—30 марта 2001 г.) говорится: «Качество — самое главное условие для доверия, релевантности, мобильности, сопоставимости и привлекательности в европейском пространстве высшего образования»[2].

Основные цели, задачи и принципы гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы были определены Болонской декларацией, принятой в 1999 г. 29 европейскими странами. В настоящее время ее подписали 45 стран, в том числе Россия (в 2003 г.). Среди направлений деятельности, обозначенных в Болонской декларации, — введение двухуровневой системы обучения (бакалавр — магистр), создание системы сопоставимых степеней, внедрение системы зачетных единиц, содействие мобильности. Одним из важнейших направлений является сотрудничество в области обеспечения качества образования.

Категория «качество» носит многоаспектный характер в зависимости от объекта и сферы рассмотрения. Понятие качества применительно к высшему образованию может иметь разные значения в зависимости:

— от требований сторон, заинтересованных в деятельности вуза: государства, работодателей, студентов, профессорско-преподавательского состава и т. д.;

© Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова, 2007

— свойств или характеристик той академической области, которую предстоит оценивать;

— исторического периода в развитии высшего образования и т. д.

В глоссарии гарантии качества и аккредитационных терминов выделено несколько групп определений качества применительно к высшему образованию (таблица).

Подходы к определению качества, выявленные в рамках проекта UNESCO-CEPES «Стратегические показатели высшего образования в XXI веке»[3]

Подход	Краткая характеристика
Качество как превосходство	Высокий уровень сложности программы, процедур тестирования студентов, имидж вуза не только на национальном, но и на международном уровне
Качество как соответствие поставленным целям	Соответствие общепринятым стандартам, определенным аккредитационным органом, с акцентом на достигнутые результаты образовательного процесса или учебной программы
Качество как удовлетворенность потребителей	Оправдание ожиданий потребителей (студентов, родителей, общества в целом и других заинтересованных сторон)
Качество как синоним улучшения	Процесс, нацеленный на постоянное совершенствование, развитие ответственности вуза за лучшее использование его институциональной автономии и свободы

Каждый из приведенных подходов имеет свои достоинства и ограничения в зависимости от определенного этапа развития высшего образования, национальной специфики восприятия, требований, выдвигаемых рынком труда. В то же время элементами, интегрирующими различные подходы к определению качества в системе высшего образования, являются:

— гарантированное выполнение требований образовательных стандартов и реализация процесса бенчмаркинга;

— способность ставить четкие цели в соответствии с требованиями времени и достигать их;

— способность отвечать требованиям потребителей и других заинтересованных сторон;

— постоянное стремление к совершенствованию.

В рамках реализации Болонского процесса качество высшего образования рассматривается как «краеугольный камень» в создании общеевропейского пространства высшего образования[4]. В связи с этим странами — участницами процесса принято обязательство поддерживать дальнейшее развитие систем обеспечения качества на вузовском, национальном и европейском уровнях. При этом подчеркивается необходимость формирования общих критериев и методик оценки качества. Согласно принципам университетской автономии ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения. Таким образом, создается база для формирования системы академической ответственности за качество в рамках каждого государства.

Для координации процесса разработки европейских стандартов качества в высшем образовании, а также для решения проблем сертификации и аккредитации образовательных программ и учреждений была создана Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA).

В соответствии с решением, принятым на Берлинской конференции министров, ответственных за высшее образование (2003 г.), в 2005 г. ENQA разработала «Стандарты и директивы для гарантии качества высшего образования на

территории Европы». В основу разработанных стандартов и директив внешней и внутренней гарантии качества были положены следующие подходы к обеспечению качества[5]:

— высшее учебное заведение несет основную ответственность за качество и его гарантию;

— интересы общества, касающиеся качества и стандартов высшего образования, должны быть защищены;

— качество академических программ для студентов и остальных потребителей должно улучшаться и развиваться;

— должны существовать эффективные организационные структуры, предоставляющие и поддерживающие академические программы;

— необходимым является обеспечение прозрачности и использования внешней экспертизы гарантии качества;

— должно поощряться развитие культуры качества в вузах;

— должны быть разработаны процессы, позволяющие вузу продемонстрировать достигнутые результаты, в том числе отраженные в отчетности;

— гарантия качества с целью отчетности должна полностью соответствовать гарантии качества с целью совершенствования учебного процесса;

— учебные заведения должны демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международной арене;

— используемые процессы не должны подавлять многообразие и новаторство.

Реализация названных положений в той или иной степени находит отражение в практике деятельности стран—участниц Болонского процесса. Однако еще до появления «Стандартов и директив для гарантии качества высшего образования на территории Европы» некоторые европейские страны активно занимались решением вопросов обеспечения качества в вузах. Например, Нидерланды, Великобритания, Франция и Испания начали проводить формальную оценку качества в системе высшего образования с середины 80-х гг. прошлого века.

С 1990-х гг. в Нидерландах наблюдается существенный прогресс в области мониторинга, оценки и создания систем гарантий качества в вузах. Данный процесс получил развитие в связи с введением процедуры внешней оценки качества. Методы, используемые в рамках этой процедуры, касаются оценки качества различных объектов: учебных программ в целом и их элементов, образовательного процесса, деятельности учебного заведения. Внешняя оценка в Нидерландах осуществляется в рамках инспектирования и аккредитации. При инспектировании независимые внешние эксперты, назначенные членами инспекционных комитетов, оценивают качество учебных программ и предлагают рекомендации по его повышению.

Созданная система аккредитации также оказывает непосредственное влияние на обеспечение качества образования. В соответствии с указом министерства образования страны был создан Комитет новаторов аккредитации. Основными ориентирами его деятельности являются[6]:

— международный бенчмаркинг;

— прозрачность качества образования;

— независимое позиционирование обеспечения качества;

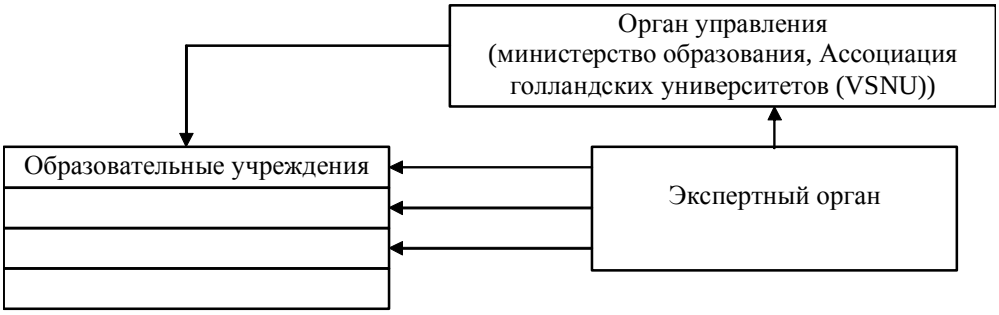
— ясность относительно последствий получения или неполучения аккредитации.

Схематично система внешней оценки качества образования в Нидерландах показана на рис. 1.

Наряду с внешней оценкой вузы Нидерландов активно применяют и внутреннюю оценку (самооценку) качества. Результаты самооценки подробно исследуются при проведении инспектирования.

Исследование качества реализуемых образовательных программ при внутренней оценке осуществляется, как правило, на основе тестирования. При этом

внимание акцентируется на связях между изучаемыми дисциплинами; признании знаний, навыков и компетенций, требуемых от выпускников вузов. Тестирование ориентировано на достижение как диагностических, так и управленческих целей. Не менее значимой, чем тестирование по внутренней оценке, является необходимость приведения требований к образовательным программам в соответствие с потребностями рынка труда. Кроме того, во многих вузах Нидерландов созданы «команды качества» из числа преподавателей, несущих ответственность не только за качество оценки по своей дисциплине, но и за всю образовательную программу, в рамках которой они работают.



Р и с. 1. Система внешней экспертизы качества образования в Нидерландах

Перечисленные подходы к обеспечению качества образования в Нидерландах находят свое отражение в большинстве вузов этой страны, в том числе в Международной высшей школе экономики «Фонтис» (FIHE), расположенной в г. Венло. В Нидерландах функционируют 40 подобных вузов (сеть FIHE). В них обучаются 38 тыс. студентов и работают более 4 тыс. преподавателей. Вузы данной сети имеют аналогичные структуру управления, миссию, стратегию и политику в области качества, а также применяют единые подходы к обеспечению качества образования.

Миссия международной высшей школы экономики «Фонтис» в г. Венло отражает ориентацию вуза на высококачественное образование и научно-исследовательскую деятельность в отношении национальной и международной экономики. Деятельность вуза имеет международную и межкультурную направленность с ориентацией на происходящие в мире процессы глобализации. Имея определенный международный статус в Европе, вуз в то же время является центром образования в г. Венло и регионе Норд-Лимбург.

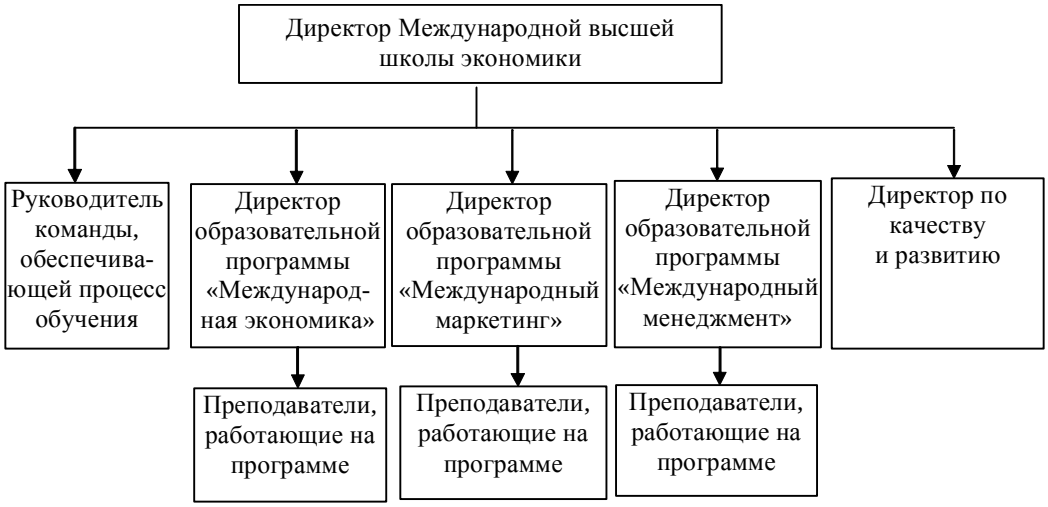
Перечислим основные стратегические приоритеты развития Международной высшей школы экономики:

— обеспечение качества образования. Реализация данного приоритета связана с внедрением системы менеджмента качества, с использованием инструментов самооценки и бенчмаркинга;

— гармонизация целей вуза с целями развития региона. FIHE активно сотрудничает с администрацией Венло и Лимбурга, Торговой палатой в Лимбурге и аналогичными органами в пограничной области Германии;

— учет факторов внешнего окружения, в том числе деятельности конкурентов, демографической ситуации, территориального месторасположения.

Международная высшая школа экономики «Фонтис» ведет подготовку бакалавров и магистров по трем направлениям: международная экономика, международный менеджмент и международный маркетинг. Организационная структура управления FIHE представлена на рис. 2.



Р и с. 2. Структура управления FIHE

Управление FIHE осуществляется на основе реализации принципа процессного подхода. В вузе отсутствуют привычные в понимании российской высшей школы кафедры. Руководитель фактически является «владельцем» процесса обучения по данной программе. Он отвечает за качество процесса, уровень квалификации персонала, работающего на программе, за конечный результат этого процесса.

В структуре вуза выделяется отдельная должность директора по качеству и развитию, что не является случайностью, так как обеспечение качества образования составляет важнейший стратегический приоритет FIHE. В вузе разработана концепция качества, в которой отмечается, что целью обеспечения качества является его постоянное улучшение. В Международной высшей школе экономики качество декларируется как неотъемлемая часть менталитета персонала и студентов. В соответствии с рассматриваемой концепцией качество — это подтверждаемая реализация целей деятельности вуза, включая удовлетворение требований заинтересованных сторон. К заинтересованным сторонам в вузе отнесены следующие группы субъектов: государство, руководство высших школ «Фонтис», студенты, персонал, предприятия, близлежащие школы.

В FIHE разработан подход к обеспечению качества образовательной программы с позиции каждой из групп заинтересованных сторон. При этом под обеспечением качества в вузе понимается подход к управлению, при котором каждый сотрудник и студент в рамках конкретной дисциплины работают над улучшением качества образовательной программы, учебного процесса и деятельности FIHE в целом. Обеспечение качества на различных уровнях управления (учебный курс; образовательная программа; вуз в целом) осуществляется на основе цикла Деминга (РДСА) — планирование, реализация, контроль и корректирующие действия — и предполагает использование как внешних, так и внутренних механизмов.

Особое внимание в FIHE сосредоточено на применении внешних механизмов обеспечения качества и связанных с ними критериев оценки. Государство в лице соответствующего министерства и органа по аккредитации предъявляет к вузу требования, связанные с наличием четких целей каждого курса и образовательной программы в целом, содержанием программы обучения; участием про-

фессорско-преподавательского состава в процессе совершенствования программы, направляемыми на реализацию программы средствами, применением внутреннего механизма обеспечения качества, достигнутыми результатами. Большое значение придается вопросу о том, удовлетворяет ли образовательная программа наряду с требованиями министерства требованиям рынка труда.

В 2002 г. после успешной реализации пилотного проекта по аккредитации вуза в FIHE стартовал новый проект, в рамках которого разработана система обеспечения качества. Функционирование данной системы нацелено как на выполнение требований, предъявляемых со стороны государства в лице органа по аккредитации, так и на достижение собственных стратегических целей развития.

Помимо внешних механизмов обеспечения качества FIHE применяет и внутренние инструменты. Обеспечение качества внутри вуза включает в себя определение измеримых целей для всех элементов образовательной программы; регулярную оценку данных элементов исходя из степени достижения целей; определение приоритетов улучшений программы; разработку и реализацию комплекса мероприятий по внедрению улучшений в образовательную программу и учебный процесс в целом; обязательное вовлечение в процесс обеспечения качества руководителей вуза и программ, персонала, студентов, выпускников.

В Международной высшей школе экономики на основе стратегических приоритетов вуза разработаны следующие «ориентиры» качества учебного процесса:

1) компетентностный подход. Образовательный процесс по каждой из реализуемых программ нацелен на овладение компетенциями, необходимыми студенту в будущей профессиональной деятельности. Каждая дисциплина нацелена на формирование определенных видов компетенций (когнитивных, функциональных, личностных, этических и т. д.);

2) практико-ориентированный подход к обучению. В вузе осуществляется тесное взаимодействие с предприятиями, которые являются базами практики, а в дальнейшем и работодателями. Особую помощь в определении баз практики и трудоустройстве оказывает ассоциация выпускников вуза. Студенты Международной высшей школы экономики в процессе обучения в бакалавриате одну из производственных практик обязательно проходят на предприятиях другой страны в течение семестра. Содержание данного подхода заключается также в том, что многие учебные курсы вводятся в программу исходя из пожеланий работодателей с учетом реалий производственной деятельности.

Интересным представляется опыт рассматриваемого вуза по интеграции усилий студентов-экономистов и студентов-инженеров при решении конкретной производственной задачи по заявке предприятия. Команда студентов работает над выполнением проекта на протяжении двух семестров после окончания второго года бакалавриата. Это, с одной стороны, позволяет привлечь студента к решению конкретной производственной задачи, с другой — помогает ему осознать значимость иной профессии;

3) международная и межкультурная ориентация образовательных программ и учебного процесса в целом. Данное положение реализуется прежде всего через содержание образовательных программ, которые имеют международную направленность, а также путем прохождения практики в другой стране. В вузе обучаются студенты разных европейских стран. В процессе обучения они познают традиции, язык, особенности других стран. Обучение ведется на английском, немецком и голландском языках. Кроме того, FIHE активно развивает сотрудничество с зарубежными вузами, реализуя совместные научно-исследовательские проекты и участвуя в различных программах мобильности;

4) удовлетворение требований и пожеланий всех заинтересованных сторон.

Особое значение имеют требования студентов в области комфорта и доступности обучения, а также требования персонала к условиям работы;

5) соблюдение этических общественных норм. Реализация данного положения связана с реализацией воспитательной функции высшего учебного заведения, с развитием традиций, соблюдением норм этики.

Таким образом, несмотря на процессы интеграции и сближения, характерные для высшего образования различных европейских стран, гарантии обеспечения его качества предоставляет конкретный вуз, применяя для этого многообразные подходы, методы и инструменты.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Материалы семинара «Экспертиза качества профессионального образования», 20—22 июня 2005 г.

[2] Болонский процесс : основополагающие док. М., 2007. С. 41.

[3] См.: Гарантия качества образования : глоссарий // Материалы семинара «Экспертиза качества профессионального образования».

[4] См.: Болонский процесс : основополагающие док. С. 40—41.

[5] См.: Стандарты и директивы гарантии качества в высшем образовании на территории Европы // Материалы семинара «Экспертиза качества профессионального образования».

[6] См.: Болонский процесс: опыт и перспективы реализации : метод. рекомендации / под ред. Е. А. Горбашко. СПб., 2005. С. 17—18.

Поступила 24.09.07.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОНИТОРИНГУ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А. А. Касаткина, *доцент кафедры физического воспитания Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск),*

А. К. Строганов, *доцент кафедры физического воспитания Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск)*

В статье освещаются некоторые этапы научно-исследовательской работы по изучению мотивации учения по предмету «физическое воспитание» у студентов. Такими этапами, в частности, являются определение уровней мотивации и конструктивной агрессивности у каждого учащегося в отдельности, у разных возрастных групп; мониторинг физического состояния студентов; применение приемов педагогической деятельности, направленных на формирование мотивации учения по указанному предмету.

Среди главных задач высшей школы особого внимания к себе требуют такие, как привлечение к педагогическому процессу научных изысканий в области исследования принципиальных возможностей студентов к обучению, а также контроль за процессами формирования физических качеств и навыков. Привлекая для этих целей специализированные программные средства, разрабатывая методики изучения и формирования мотивационных установок у студентов, современная наука способствует оптимизации процесса перевода учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению на уровень положительного восприятия физической культуры и здорового образа жизни[1].

На кафедре физического воспитания Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики в рамках научно-исследовательской работы и учебного процесса разрабатывается программа действий, включающая в себя изучение мотивации у каждого отдельного студента, планирование ее развития и контроль за этим процессом для различных возрастных групп, а так-

© А. А. Касаткина, А. К. Строганов, 2007

же мониторинг физического развития организма студента с применением специализированных программных средств.

Программа предусматривает использование следующих приемов педагогической деятельности:

1) воспитание положительной мотивации учения: создание общей доброжелательной атмосферы на занятии; включение студента в коллективные формы организации различных игровых ситуаций; сотрудничество преподавателя и учащегося; помощь преподавателя не в виде прямого участия, а в виде советов, наталкивающих студента на правильное решение; привлечение обучаемого к оценочной деятельности и формированию у него адекватной самооценки. Достичь этого позволяют занимательные примеры, опыты, парадоксальные факты; форма преподавания, вызывающая у обучаемого удивление; интерес и эмоциональность преподавателя, ситуации разумной дискуссии и спора; анализ жизненных ситуаций, разъяснение личной и общественной значимости учения в будущей жизни; умелое применение педагогом поощрения и порицания;

2) специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации: актуализация уже сложившихся у студента позитивных мотивационных установок, которые надо не нарушать, а укреплять и поддерживать; создание условий для проявления новых мотивационных установок (новых мотивов, целей) и качеств (устойчивости, осознанности, действенности и др.); коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения обучаемого как к наличному уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития; использование ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов. Ситуации выбора весьма благоприятны, потому что они упрочивают умения студента принимать решение, взвешивать все «за» и «против», сопоставлять и соподчинять разные мотивы, особенно в ситуации конфликтного выбора из разноплановых тенденций;

3) задания на целеполагание в учении, прежде всего на реалистичность. Необходимо укреплять адекватные самооценку и уровень притязаний студента, при этом учить различать свои способности в целом и усилия, прилагаемые в данном задании, а также оценивать психологическую цену для себя данной работы (затрату времени и сил) и тем самым определять реалистичность цели, своего уровня притязаний;

4) задания на закрепление адекватной самооценки для обучения студента психологически грамотному объяснению своих успехов и неудач;

5) обдуманное поощрение студента преподавателем. Похвала стимулирует обучаемого лишь в том случае, если задание ощущается как достаточно трудное и в поощрении студент видит высокую оценку своих способностей и возможностей;

6) задания на устойчивость целей (в том числе в условиях помех), на настойчивость и упорство в их реализации[2].

Таким образом, программа формирования мотивации учения включает в себя несколько блоков — работу с мотивами, целями, эмоциями, учебно-познавательной деятельностью студента. Внутри каждого из блоков проводится работа по актуализации и коррекции прежних мотивов, стимуляции новых мотивов и появлению новых качеств. Все эти психофизические процессы протекают в условиях определенного уровня поисковой активности у студента. Стремление к освоению и изменению мира, к творческой самореализации выражено потенциалом так называемой конструктивной агрессивности, являющейся частным случаем поискового поведения. При правильном воспитании конструктивная агрессивность развивается и усиливается, стимулируя личность к гармоничному самосовершенствованию. При ошибках в воспитании и педагогической деятельности конструктивная агрессивность не находит реализации в жизнедеятельности и проявляется агрессивностью дест-

руктивной, так как потребность в поиске должна каким-то образом найти выход для сохранения физического здоровья. И конструктивная и деструктивная агрессивность предохраняют субъекта от психосоматических заболеваний, но, разумеется, социальные последствия двух этих форм поведения совершенно различны.

Проблемы мониторинга физического развития студенческой молодежи с использованием специализированных программных средств, владения методами правильной оценки и интерпретации полученных данных, тщательной разработки и дальнейшего совершенствования соответствующих методических приемов остаются актуальными для специалистов по биологии, педагогике, профилактической медицине. В Сибирском государственном университете телекоммуникаций и информатики проводится научно-исследовательская работа по созданию программы многогранной, межсистемной оценки физического развития студентов I—IV курсов, по совершенствованию методики измерений морфофункциональных показателей организма. Оценка уровня физического развития студента осуществляется при сопоставлении его показателей со среднестатистическими данными — методом стандартов. Гармоничность физического развития оценивается по соотношению отдельных показателей, индивидуально для каждого обследуемого (например, рост и масса, жизненная емкость легких / масса тела…) — методом индексов. Взаимосвязь показателей физического развития определяется методом корреляции (с увеличением одного показателя происходит увеличение другого — прямая корреляционная зависимость; при увеличении одного другой уменьшается — обратная связь); оценивается также степень (сила) этой связи (низкая, средняя, высокая).

Мониторинг физического развития и мотивации учения студентов проводится в несколько этапов.

1-й э т а п. Опрос обследуемого о его личностной оценке своего здоровья, составление анамнеза.

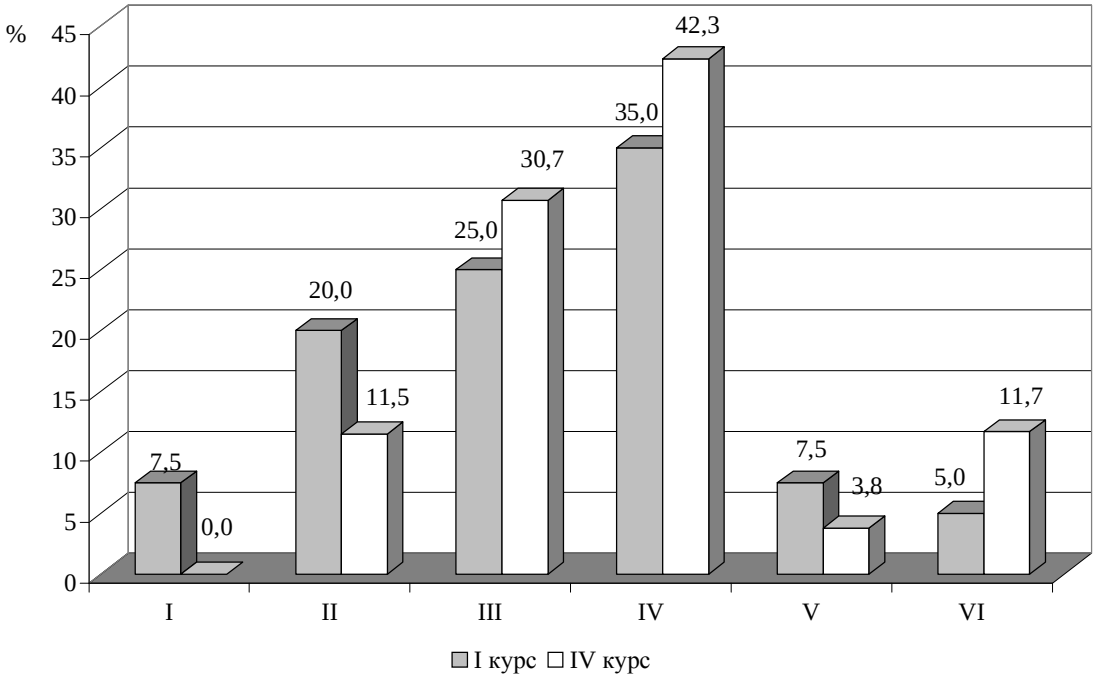
2-й э т а п. Определение антропометрических показателей по строго унифицированным (единообразным) и стандартизованным методике и технике измерений. В рамках научно-исследовательской работы осуществляется углубленное антропометрическое обследование студентов по более чем 40 параметрам. Разработана специальная документация (карта морфофункционального обследования) в формате таблицы программы Microcoft Excel. При этом методика измерений предусматривает оптимальный вариант использования измерительного оборудования. Обработка данных производится с помощью программы Microcoft Excel. Вся исходная информация содержится на рабочем поле таблицы Excel, а также в «строке формул». Функции сервиса (настройки, пакет анализа) позволяют определить основные статистические характеристики: средние значения исходных и расчетных величин, дисперсию, среднеквадратическое отклонение.

3-й э т а п. Проведение функциональных проб: исследование динамического состояния организма, его резервных возможностей. При оценке резервов организма определяется уровень функций, характер и степень их нарушений, возможность включения компенсаторных механизмов. Изучение основано на сопоставлении физиологических показателей, определяемых в покое, с этими же показателями в измененных условиях, создаваемых путем использования различного характера нагрузок, т. е. при проведении функциональных проб.

4-й э т а п. Тестирование физической подготовки студентов. Рекомендуются следующие тесты: кросс 2 000 м (девушки), 3 000 м (юноши); спринт 100 м; контрольное упражнение на силу — «подъем туловища из положения лежа» (девушки), «подтягивание на перекладине из положения в висе» (юноши); прыжок в длину с места, упражнения на статическую на-

грузку. Результаты тестирования оцениваются согласно нормативам, установленным программой обучения по дисциплине «Физическое воспитание и спорт в вузах».

5-й э т а п. Статистическая обработка данных. Кроме применяемой в научно-исследовательской работе программы Microcoft Excel разрабатывается специальная программа, характеристиками которой являются доступность для пользователя любого уровня, универсальность при использовании в исследовании физического развития организма человека, возможность работать с большой базой данных. Требования к комплексу технических средств: IBM-совместимый компьютер с параметрами: P — 100 (Intel-совместимый процессор) 16 Mb RAM (ОЗУ), 10 Mb места на диске (HDD), SVGA — видеокарта 800*600. Требования к базовому программному обеспечению: операционная система Windows 98. Информационное обеспечение программы: базы данных, таблицы, рисунки, виды и формы входных и выходных документов.



Сравнительный анализ мотивационного уровня студентов I, IV курсов, %

6-й э т а п. Контроль уровня мотивации. Осуществляется путем анализа выбранных студентами ответов на вопросы. В разработанной анкете содержатся три блока вопросов, в каждом из которых студент выбирает вариант ответа, соответствующий его психологическому и эмоциональному состоянию. Вопросы первого и второго блоков составлены таким образом, что в общем характеризуют одну из 6 степеней (уровней) мотивации (рисунок). В третьем блоке предложены 4 варианта ответа на вопрос, связанный с определением преобладания у субъекта конструктивной или деструктивной агрессивности.

7-й э т а п. Статистическая обработка данных, сравнительный анализ.

В анкетировании приняли участие 40 студентов I курса и 52 студента IV. После определения уровня мотивации у каждого в отдельности производился суммарный расчет, т. е. устанавливалось, сколько процентов от общего чис-

ла участников анкетирования находятся на том или ином уровне мотивации. При этом данные по ответам на вопросы первого и второго блоков предварительно складывались. Затем по ответам на вопрос третьего блока вычислялось процентное количество выбравших ту или иную степень конструктивной агрессивности.

При определении соответствия в группах конкретной мотивационной установки и уровня преобладания конструктивной агрессивности были сделаны следующие выводы. При самом высоком уровне мотивации учения по предмету «физическое воспитание» среди студентов в обеих возрастных группах высокий уровень конструктивной агрессивности не наблюдается. Наиболее широкий спектр выбора позитивного поведения дают четвертая и пятая ступени мотивации. Для студентов I курса по сравнению с IV характерно преобладание в поведении деструктивной агрессивности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. М., 1990 ; *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. М., 1987.

[2] *Ротенберг В. С.* Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. М., 1989 ; Оценка данных морфофункционального развития студентов с помощью электронных таблиц / А. С. Щедрин, А. К. Строганов, А. А. Касаткина и др. // Проблемы качества образования. Новосибирск, 2005. С. 104—105.

Поступила 14.12.06.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК МЕНЕДЖЕРОВ

И. В. Бурцева, *доцент кафедры социальной работы Ставропольского государственного университета*

В статье рассматривается проектный метод как педагогическая технология, способствующая наиболее эффективному обучению специалистов социальной работы основам менеджмента. Приводятся рекомендации по использованию исследовательских, прикладных и информационных проектов при организации учебных занятий в процессе изучения дисциплин управленческого цикла.

Активный интерес к менеджменту как одна из самых явных тенденций современности отразил насущную потребность социальных служб в формировании нового класса специалистов, которые способны решать сложнейшие управленческие проблемы настоящего времени.

Обучение менеджменту принципиально отличается от других видов «научения». Если обычный образовательный процесс направлен на передачу знаний и навыков, полученных в прошлом, то менеджмент — на умение создавать будущее. Поэтому подготовка специалистов по социальной работе к реализации управленческих функций в практической деятельности не может базироваться на традиционной знаниево-навыковой концепции обучения и требует перехода к формированию у студентов стойких творческих и исследовательских навыков, умения решать проблемы.

При выборе метода обучения основам менеджмента педагогу необходимо обратить внимание на следующий момент: «Основной критерий метода в профессиональном образовании — его соответствие способам профессиональной деятельности. Для менеджера — это умение убеждать, вести за собой, договариваться, понимать и быть понятым, это овладение технологией эффективных коммуникаций. Другой универсальный способ деятельности менеджера — разрешение проблем, т. е. методы профессионального образования должны позволить ему овладеть технологией разрешения проблем»[1]. Иными словами, метод, при помощи которого студентами осваивается менеджмент в социальной работе, должен соответствовать профессиональной культуре менеджера.

По нашему мнению, метод проектов оптимально отвечает требованиям формирования высокого уровня менеджерской компетентности и мобильности.

Рассмотрим сущность понятий «проект», «метод обучения» и «метод проектов».

Проект — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией[2]. Можно сказать, что проект есть совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Под методами обучения, по Д. В. Чернилевскому, понимаются «способы деятельности преподавателя, организующие деятельность учения студента, ведущие к усвоению знаний и умений и личностному развитию»[3].

Метод проектов — это система обучения, в которой знания и умения студенты приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов[4]. Это также дидактическая категория, совокупность приемов для овладения определенной областью зна-

© И. В. Бурцева, 2007

ния, путь и способ организации процесса познания.

В педагогической науке под проектом подразумевается квазипрофессиональная деятельность, которая несет в себе черты как учения, так и будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

Основная идея данной технологии — создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в различных учебных ситуациях. Совместная работа в рамках проекта дает хороший стимул для познавательной деятельности, для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь со стороны других участников проектирования. В малых группах при выполнении одного задания на группу студенты заведомо ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результатах всей группы.

Содержание любого метода раскрывается через его принципы. К важнейшим принципам метода проектов применительно к менеджерской подготовке специалиста по социальной работе можно отнести следующие: связь идеи проекта с реальной жизнью; интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников; ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя; самоорганизация и ответственность участников проекта; нацеленность на создание конкретного продукта; многопредметный и межпредметный характер проектов; временная и структурная завершенность проектов.

При подготовке будущих специалистов по социальной работе как менеджеров метод проектов может оказаться эффективным, поскольку создает условия для самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. Данная педагогическая технология позволяет формировать у студентов — специалистов по социальной работе высокую профессиональную культуру менеджера. Динамичная жизнь такой организации, как социальная служба, заставляет ее руководителей ставить перед собой множество вопросов. Как понять, эффективно ли работает сотрудник, подразделение или организация, и чем измерить эффективность? Насколько существующая организационная структура, система и методы управления способствуют или, наоборот, мешают им быть эффективными? Как понять, действительно ли работающие вместе люди являются сильной командой? Чем определяются их отношения? Что характеризует корпоративную культуру? Качественно ли работает персонал и как воспринимается качество сервиса клиентами? Постоянный мониторинг ситуации по различным аспектам необходим руководству организации для того, чтобы знать проблемы, ситуацию, быстро реагировать на изменения и планировать развитие.

Чтобы помочь студентам научиться быстро и наиболее полно оценивать ситуацию, определять сильные и слабые стороны, правильно выстраивать стратегию развития организации, мы и применяем на занятиях метод проектов.

Приведем несколько идей относительно использования метода проектов при обучении студентов основам менеджмента в социальной работе.

Коллективная деятельность по подготовке проектов, как и всякая другая специфическая человеческая деятельность, включает в себя три главных компонента:

1) мотивационно-ориентировочный. Преподаватель совместно со студентами анализирует возможные ситуации для реализации проекта, условия и сроки выполнения, форму презентации. Перед студентами ставится единая учебная задача, которая в дальнейшем будет целью их совместной деятельности;

2) исполнительный. Студенты коллективно и индивидуально выполняют ряд учебных действий по актуализации имеющихся знаний, составлению плана ре-

шения задачи, отбору необходимых для этого операций и определению их последовательности, а также по осуществлению намеченного плана;

3) контрольно-оценочный. Результаты работы над проектом отражаются в конкретном виде.

Исследовательские проекты предполагают познавательный поиск студентов, направленный на решение творческой, исследовательской проблемы с заранее не известным решением. Примером такого проекта может быть «Исследование влияния морально-психологического климата в коллективе социальной службы на уровень конфликтности в нем».

Исследовательская деятельность проходит ряд основных этапов, характерных для научного исследования: выявление и постановка проблемы исследования; формулирование гипотезы; планирование и разработка исследовательских действий; сбор данных на основе изучения литературы, наблюдений и экспериментов; анализ, сопоставление полученных данных, формулировка выводов и их проверка; подготовка выступления; презентация проекта; переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы и выступлений оппонентов; внесение коррективов в работу и оформление отчета.

Прикладные проекты направлены на создание конкретных продуктов деятельности. Такими конкретными продуктами деятельности могут быть: договор о сотрудничестве; правила поведения в конфликтных ситуациях; словарь лексики социального работника; сценарий конкурса «Лучший социальный работник года»; сценарий корпоративной вечеринки в честь Дня социального работника; сценарий рекламного ролика социальной службы; проект благоустройства внутренних помещений социальной службы; проект модернизации кабинета для приема посетителей; выпуск социальной газеты; рекомендации социальному работнику по преодолению синдрома эмоционального выгорания; рекомендации руководителю социальной службы по оценке кандидата на рабочее место и др.

Для подобных проектов характерны четкое определение частей общей работы, этапов деятельности, поэтапное обсуждение промежуточных результатов и координация работы исполнителей и соисполнителей, тщательное оформление полученных результатов.

Информационные проекты предполагают сбор информации о каком-либо процессе или объекте. При этом используются различные источники (СМИ, литература, базы данных, Интернет, анкетирование, интервью и др.). Осуществляются анализ данных, их обобщение и представление в виде статьи, реферата, доклада, компьютерной презентации и т. п. Примеры информационных проектов: «Социальные службы в моем городе», «Выпускники факультета — специалисты социальных служб», «История становления и развития городского Дворца детского творчества как социального института» и др.

Если идея проекта сформулирована, необходимо задаться вопросом о его социальной, культурной, экономической, управленческой значимости. Намеченная идея может быть корректно осознана только тогда, когда она рассматривается в определенной системе знания, социального явления, экономической проблемы и т. д. Другими словами, идея может «потянуть» за собой серию взаимосвязанных проектов, составляющих единую тему, проблему, которую целесообразно анализировать, изучать последовательно, шаг за шагом, проект за проектом, все глубже вникая в проблему, исследуя различные ее аспекты. В таком случае речь должна вестись уже о целой программе, состоящей из серии проектов.

Содержание деятельности преподавателя в процессе руководства студентами при создании ими проектов включает в себя следующие этапы: введение в проектную деятельность; определение и утверждение тематики проектов; со-

ставление графика работы над проектом; подбор и анализ литературных источников; анализ и контроль процесса выполнения проекта (консультации); контроль оформления проекта; организацию и проведение предзащиты проекта; контроль доработки проекта; защиту проекта; подведение итогов работы.

Содержание работы студентов над проектом составляют получение необходимой информации о проектной деятельности; выбор темы проекта; составление индивидуального графика работы; обсуждение хода выполнения проекта; оформление проекта; предзащита в группе; доработка проекта; защита проекта.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, критического мышления.

Метод проектов всегда нацелен на самостоятельную деятельность — индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Данный подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов обязательно связан с решением какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой — интегрирование знаний, умений из различных областей науки, технологий, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми»; если проблема теоретическая, то требуется ее конкретное решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов, групповым обучением — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Не случайно эти технологии относят к технологиям XXI в.: они предполагают прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

При применении метода проектов от педагога требуется следующее: умение увидеть и отобрать наиболее интересные и практически значимые темы проектов; владение всем арсеналом исследовательских, поисковых методов, способов организации исследовательской, самостоятельной работы студентов; переориентация всей работы студентов по своему предмету на приоритет разнообразных видов самостоятельной деятельности: индивидуальных, парных, групповых, исследовательского, поискового, творческого планов; владение искусством коммуникации, которое предусматривает умение организовать и вести дискуссию, не навязывая свою точку зрения, не давя на аудиторию своим авторитетом; способность генерировать новые идеи, направлять студентов на поиск путей решения поставленных проблем, устанавливать и поддерживать в группе проекта устойчивый положительный эмоциональный настрой; умение интегрировать знания из различных областей для решения проблематики выбранных проектов.

Сформулируем требования, предъявляемые к студентам: владение основными исследовательскими методами (анализ литературы, поиск источников информации, сбор и обработка данных, научное объяснение полученных результатов, видение и выдвижение новых проблем, выдвижение гипотез, методов их решения); наличие коммуникативных навыков; умение самостоятельно интегрировать ранее полученные знания по разным учебным предметам для решения познавательных задач, содержащихся в проекте.

Метод проектов — личностно ориентированный метод обучения, основанный на самостоятельной деятельности обучающихся по разработке проблемы и оформлении практического результата.

Целевые установки метода связаны прежде всего с развитием индивидуальности и субъектности студента, проек-

тированием и становлением уникального образа его жизнедеятельности.

Содержательный компонент метода в процессе его реализации является личностно значимым. Материал, отбираемый студентом для создания проекта, помогает ему в самопознании, самореализации и самоопределении.

Организационно-деятельностный компонент метода позволяет студентам быть полноправными участниками совместной с преподавателем учебной деятельности. Акцент делается на активном и заинтересованном участии каждого студента, актуализации его жизненного опыта, проявлении и развитии индивидуальности.

Оценочно-аналитический компонент метода включает в себя в качестве критериев оценки результативности проекта обогащение жизненного опыта студента, индивидуально-личностное значение усваиваемой информации, ее влияние на развитие индивидуальности и творческих способностей студентов и активность при создании проекта[5].

В качестве рекомендаций для преподавателей высшей школы, стремящихся внедрить в практику своей работы метод проектов, позволим себе обратить внимание на то, что при использовании данного метода необходимо учитывать индивидуальные особенности учебной группы и каждого студента в отдельности, а также специфику содержания изучаемого материала, задач подготовки специалиста, времени, особенности состава студентов, наличие средств обучения. Применение метода проектов допускает их аналогичное использование по другим дисциплинам в процессе профессиональной подготовки специалиста по социальной работе. Кроме того, оно позволяет преподавателю создать положительный микроклимат в группе и атмосферу свободного общения на занятии.

Итак, можно сказать, что использование метода проектов при обучении специалистов социальной работы основам менеджмента существенно влияет на качество профессиональной управленческой культуры. Работа студентов над проектом способствует многогранному развитию студентов: они набираются теоретических знаний и углубляют свое знание реальности, приобретают многие навыки и умения, которые необходимы для квалифицированной управленческой деятельности, формируют определенное отношение к действительности, к реально протекающим в ней процессам и происходящим событиям.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Громкова М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. М., 2003. С. 320—321.

[2] См.: *Бурков В. Н.* Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. М., 1997.

[3] *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. М., 2002. С. 159.

[4] См.: Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М., 2000.

[5] См.: Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности. Опыт разработки и использования / под ред. Е. Н. Степанова. М., 2003.

Поступила 20.10.06.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ*

Н. С. Курникова, *старший преподаватель кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем внедрения компетентностного подхода в практику профессионального образования. В ней определяются сущность и содержание понятия «ключевые квалификации будущего учителя иностранного языка», предлагается и обосновывается их перечень. Автор также рассматривает метод проектов в аспекте возможностей его применения в процессе формирования ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка.

Отличительные для конца XX — начала XXI в. изменения в характере образования — в направленности, целях, содержании — ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Эти накапливающиеся изменения нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 г. и означают по сути процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В. И. Байденко, Г. Б. Корнетов, А. Н. Новиков и др.). Все более отчетливые очертания приобретает компетентностный подход как одна из наиболее перспективных альтернатив знаниевому подходу.

В общих чертах компетентностный подход можно определить как совокупность принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов[1].

В связи с проникновением компетентностного подхода в профессиональное образование очевидным становится тот факт, что традиционная подготовка учителей иностранного языка (ИЯ), включающая в себя формирование знаний, умений и навыков (ЗУН), должна отныне сочетаться с важными инновационными блоками, которые называются исследователями ключевыми компетентностями, компетенциями и квалификациями[2] и которые имеют ярко выраженную деятельностную, практико-ориентированную направленность, обеспечивают готовность к инновациям и принятию самостоятельных решений в профессиональной деятельности.

По справедливому замечанию И. А. Зимней, ключевые компетенции, квалификации и компетентности являются результативно-целевой основой компетентностного подхода[3] и должны стать тематическим ядром образовательных стандартов нового времени.

Как показало исследование, в науке сегодня нет единого, общепринятого понимания компетентности и ключевых компетенций. Однако большинство ученых едины во мнении, что компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, ЗУНы и опыт, обеспечивающие выполнение профессиональной деятельности. В профессиональную компетентность учителя ИЯ включают коммуникативную (знание ИЯ и коммуникативных стратегий, знание лингвострановедческих реалий, умение пользоваться ИЯ в ситуациях общения), дидактическую (методические, психолого-педагогические и технологические знания) и личностную компетенции (рефлексия достиг-

* Статья публикуется в рамках проекта «Определение концептуальных основ формирования личности учителя в условиях регионально-национального образования», финансируемого МО РФ.

© Н. С. Курникова, 2007

нутого уровня развития как личности и как профессионала, рефлексия качества и результатов деятельности)[4]. Данный подход к профессиональной компетентности, как видим, основан на ее понимании как совокупности компетенций.

Существует и другая точка зрения. Ряд ученых вслед за Э. Ф. Зеером подчеркивают, что «знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обусловливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности»[5]. При этом компетенции характеризуются как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы[6].

Под ключевыми квалификациями понимается комплекс личностных и межличностных качеств, способностей, умений и навыков, которые обусловливают эффективность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни. В ряде публикаций (И. Г. Агапов, М. Т. Громкова, В. Г. Зазыкин и др.) проведен анализ понятий «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации», показана их взаимосвязь, а также охарактеризованы такие их свойства, как многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность.

В данной работе под ключевыми квалификациями будущего учителя ИЯ понимаются интегральные характеристики личности, представляющие собой комплекс личностных и межличностных качеств, способностей, умений и навыков, которые необходимы для его вхождения в профессию и которые будут в дальнейшем обусловливать продуктивность деятельности специалиста в процессе обучения школьников ИЯ.

Следуя классификации Э. Ф. Зеера, в основе которой лежит идея о выделении четырех профессионально обусловленных подструктур личности — профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств,[7] — мы разделили ключевые квалификации будущего учителя ИЯ на социально-профессиональные, персональные и сенсомоторные квалификации, поливалентную профессиональную компетентность, профессионально-когнитивные способности. Содержание данных структурных составляющих определяется требованиями к группам профессий «человек — человек» и «человек — знаковая система», функциями, выполняемыми учителем ИЯ в процессе профессиональной деятельности, а также спецификой преподаваемого предмета (табл. 1).

Таблица 1

Содержание ключевых квалификаций учителя иностранного языка

Основные структурные составляющие ключевых квалификаций	Содержание
Социально-профессиональные квалификации	корпоративность, эмпатия, информационная мобильность
Персональные квалификации	эмоциональная устойчивость
Сенсомоторные квалификации	фонематический слух, хорошая дикция
Поливалентная профессиональная компетентность	коммуникативные способности, организаторские умения
Профессионально-когнитивные способности	креативность, рефлексия

Изучение состояния решения проблемы подготовки будущих учителей ИЯ на основе компетентностного подхода показало, что сложившаяся система профессиональной подготовки не всегда отвечает современным требованиям.

Реализация компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего учителя ИЯ ставит на повестку дня вопрос его технологизации, которую мы понимаем как поиск особых организационных форм, методов и средств обучения, а также создания условий, адекватных формированию ключевых квалификаций.

В свете вышеизложенного все большее внимание привлекает к себе проектная методика. На современном этапе возможности ее использования в практике преподавания ИЯ (в том числе для будущих учителей) рассматриваются многими отечественными авторами — И. Е. Брусникиной, Т. А. Ворониной, И. А. Зимней и др.

Проект — это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентом комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решений и ответственными за свой выбор и результат труда, создание творческого продукта. Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых, порой путем самообразования[8]. Общепризнанно, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, критического мышления. Суть данной методики — в ее прагматической направленности на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы и который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Как отмечает Н. В. Лучинина, метод проектов предполагает по сути своей использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, четко ориентированных на практический результат[9].

Основная идея подобного подхода к обучению иностранным языкам заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. В методической науке проект рассматривается как квазипрофессиональная деятельность, которая несет в себе черты не только учения, но и будущей профессии.

Перечислим некоторые требования к использованию метода проектов[10].

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом, плане проблемы, решение которой предполагает интегрированное знание, исследовательский поиск, например, проблемы организации путешествий в разные страны, свободного времени молодежи, обустройства дома, отношений между поколениями и т. д.

2. Прагматическая направленность, теоретическая и познавательная значимость ожидаемых результатов (программа туристического маршрута, выпуск газеты по проблеме, планировка квартиры, репортаж с места событий, интервью со звездой и т. д.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность участников проекта.

4. Определение конечных целей совместных/индивидуальных проектов.

5. Определение межпредметной взаимосвязи базовых знаний, необходимых для работы над проектом.

6. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

7. Использование исследовательских методов (определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы ее решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов).

Исходя из вышесказанного можно определить этапы разработки структуры проекта и его проведения, а также задачи и содержание каждого этапа (табл. 2).

Таблица 2

Последовательность выполнения проекта

Этап	Задачи	Деятельность студентов	Функции преподавателя
Целеполагание	Определение темы, выявление одной или нескольких проблем. Выбор рабочих групп	Уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы	Регулятивно-организационная
Планирование	Анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез	Выдвигают гипотезы. Формулируют задачи	Регулятивно-организационная
Выбор методов проверки принятых гипотез	Обсуждение методов проверки принятых гипотез, возможных источников информации	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Определяют источники информации	Регулятивно-организационная, консультационная
Выполнение	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу. Выполнение проекта	Работают с информацией. Синтезируют и анализируют идеи. Проводят исследование. Оформляют проект	Консультационно-координирующая
Защита проекта	Представление результатов проектирования. Оценка результатов	Защищают проект. Участвуют в коллективной оценке результатов деятельности	Контрольно-оценочная

В зависимости от той предметной области, в рамках которой осуществляется проект, можно выделить монопредметные, межпредметные и надпредметные проекты.

По продолжительности различаются минипроекты (краткосрочные, в рамках одного занятия), средней продолжительности (неделя, месяц) и долгосрочные (до года) проекты.

По характеру конечного продукта проектной деятельности выделяются следующие виды проектов:

— конструктивно-практические проекты (коллаж, постер, дневник наблюдений, придумывание игры/викторины и ее описание, кроссворд и др.);

— ролево-игровые проекты (драматизация или сочинение собственной пьесы);

— информационные и исследовательские проекты, например изучение региона или страны;

— проекты конкретного социологического обследования, например «Использование английского языка в нашей стране / моем городе»;

— издательские проекты — телемост, радиопрограмма, видеофильм, стенгазета, электронная презентация Power Point и др.;

— сценарные проекты, например организация «Клуба встреч», «Вечера иностранных языков», «Ярмарки культур» и др.;

— творческие работы (эссе, литературный перевод произведения, стихотворение, фотовыставка и др.).

Не лишним будет заметить, что в реальной практике преподавателю очень часто приходится иметь дело со смешанными типами межпредметных проектов, которые сочетают в себе признаки исследовательских и творческих проектов.

Проект позволяет создать условия для активной учебной деятельности студентов, в процессе выполнения которой формируются такие важные профессионально значимые качества, как креативность (поскольку проектная работа всегда творческая) и информационная мобильность, т. е. умения и навыки обработки информации и ориентации в информационном пространстве. Совместная работа в группах в рамках проекта дает хороший стимул для познавательной деятельности, для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь со стороны товарищей. В малых группах при выполнении одного задания на группу участники проекта заведомо ставятся в условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результатах всей группы. Таким образом формируются ключевые для будущего учителя ИЯ квалификации: корпоративность, коммуникативные и организаторские способности, эмпатия и эмоциональная устойчивость. Работа по совершенствованию сенсомоторных ключевых квалификаций будущего учителя носит фоновый характер и приобретает большое значение на этапе защиты проектов, а также на так называемом постпроектном этапе, когда осуществляется необходимая коррекция языковых навыков. Заключительный этап проекта (его защита и коллективная оценка) во многом способствует формированию рефлексивной культуры будущего учителя.

Очевиден вывод о том, что проектная методика весьма перспективна как педагогическая технология, которая позволяет системно и комплексно формировать ключевые квалификации будущего учителя ИЯ и обеспечивает образовательные потребности современного динамично меняющегося общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Шк. технологии. 2004. № 5. С. 3.

[2] См.: *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. М., 2005.

[3] См.: *Зимняя И. А.* Компетентность человека — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 35.

[4] См.: *Ломакина О. Е.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : дис. … канд. пед. наук / О. Е. Ломакина. Волгоград, 1998. С. 46.

[5] См.: *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования. С. 49.

[6] См.: *Павлова А. М.* Социально-профессиональные компетенции ремесленников-предпринимателей / А. М. Павлова // Личностно-развивающее профессиональное образование : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. : в 4 ч. Екатеринбург, 2005. Ч. 3. С. 75.

[7] См.: *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. М. ; Воронеж, 2003. С. 317.

[8] См.: *Дронова В. В.* Проектная методика на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / В. В. Дронова. Режим доступа: http://www.iubip.ru.

[9] См.: *Лучинина Н. В.* Проект как средство реализации профессиональной направленности преподавания на практических занятиях по второму иностранному языку [Электронный ресурс] / Н. В. Лучинина. Режим доступа: http://pn.pglu.ru.

[10] *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. 2000. № 3. С. 6.

Поступила 26.10.06.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА

О. А. Фокина, *зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Волгоградского филиала Московского государственного университета сервиса*

Автором предпринимается попытка раскрыть методологические основания формирования у студентов сервисных вузов гуманитарной компетентности, которая рассматривается как результат обученности выпускника. Актуальность данной проблемы определяется процессами гуманизации и гуманитаризации высшего профессионального образования, динамическим развитием сферы сервиса в России и определением модели выпускника вуза сервиса.

Проблема ценностей как целевой и содержательной доминанты высшего профессионального образования в сфере сервиса в современных условиях развития общества приобретает особую значимость. Изменение технологического базиса, высокая скорость обновления информации заставляют индивида заботиться об эффективной адаптации в социуме, быть конкурентоспособным, востребованным как профессиональный работник.

Рынок труда становится одной из сфер общества, где господствуют достаточно жесткие условия выживания человека. Соответственно происходят изменение всей системы социальных отношений, выхолащивание гуманитарных основ человеческого бытия. Технический и научный прогресс перестает убеждать нас в прямо пропорциональной зависимости благосостояния человека от развития технологической мощи цивилизации. Стремительно развивающееся в России общество потребителей не только предоставляет человеку возможность удовлетворять свои разнообразные потребности, но и заставляет его включаться в «потребительскую гонку», в которой тратятся и деньги, и свободное время индивида. Конкурентоспособность сервисных организаций сегодня основывается на анализе потребностей клиентов, особенностей спроса на услуги в зависимости от пола, возраста, платежеспособности, уровня культуры, других особенностей заказчиков.

Необходимость обращения к проблеме ценностных ориентаций будущих работников сервиса обусловлена и тем, что использование социально-экономических и психологических факторов повышения продаваемости услуг приводит сервисные организации к манипулированию потребностями человека, формированию нездоровых привычек, потребительскому образу жизни. Сервис в России сегодня пока еще не является полноценным сектором культуры. Более того, современный российский институт сервиса невольно становится сферой социального противостояния групп населения с различными доходами.

К. Ясперс с понятием сервиса связывал профилактику нищеты, ослабления маргинальности населения, развитие обустройства окружающего мира. Исходя из этого современные сервисные отношения и сервилизация экономики должны представляться «как составляющие процесса гуманизации экономики, т. е. как один из способов реализации гуманистической составляющей цивилизации XXI в.»[1]. Необходимость гуманизации сферы сервиса, призванной заботиться о повышении качества жизни граждан, требует иного сервисного служащего. Гуманитарная сущность личности такого специалиста должна быть обусловлена сложившейся у него системой ценностных ориентаций.

В педагогической науке существует множество подходов к определению ценностного компонента содержания обра-

© О. А. Фокина, 2007

зования (Е. В. Бондаревская, Е. П. Белозерцев, В. А. Караковский и др.). Определяя ценностные основания современного образования, многие авторы отмечают исчезновение целостности современной культуры, ее раскол, противопоставление гуманитарного и негуманитарного, технократического, знания в ней. Предметом гуманитарного знания является человек: его природа, история, культура. Технократическое знание опирается на превалирование в развитии личности будущего специалиста аналитического, узко рационального мышления, когда аналитический разум не ограничивается сферой техники и технологий, но осуществляет свою экспансию на все сферы жизнедеятельности человека: культуру, духовную и нравственную жизнь общества. Доминирование аналитического разума ведет к радикальному атомизму, в котором все части разделены, независимы, дискурсивны. Соединить разрозненные «атомы» человеческого бытия способно только гуманитарно ориентированное познание, которое предстает как ценностно-смысловое освоение человеческого бытия. По справедливому замечанию В. В. Краевского, «полноценный человек, личность не может пропустить в культуре знание о человеке и о человеческом»[2].

Государственный образовательный стандарт в области сервиса в ряде профессиональных знаний и умений выпускников сервисных вузов указывает на формирование в процессе подготовки специалистов знаний психофизиологической и духовной сущности человека и его потребностей, умений создавать условия для их удовлетворения. «Цель сервисной деятельности — удовлетворение общественных и индивидуальных потребностей человека, а результат… повышение качества жизни… человека»[3], — отмечают авторы учебника для студентов сервисных специальностей.

Как можно заметить, и требования государственного образовательного стандарта, и соответствующее утверждение авторов учебной книги отражают глубоко гуманитарную сущность будущей профессиональной деятельности выпускников сервисных вузов, призванной изменить качество жизни человека и соответственно заботиться об изменении качества самого человека. Важно определить, в какую сторону следует менять это качество. Антропологический вопрос, заданный еще Э. Фроммом, — быть или иметь? — особенно актуален сегодня, когда развитие общества потребителей набирает обороты. Попытаемся разобраться, каким должен быть выпускник вуза сервиса.

Разумеется, модель выпускника каждое высшее образовательное учреждение представляет по-своему. Как отмечает Н. А. Селезнева, компетентностный подход может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, позволить по-новому увидеть сущность содержания образования, его методов и технологий[4]. Вхождение России в Болонский процесс предполагает смену образовательной парадигмы, что подтверждается рядом документов Минобразования и науки РФ и активностью многих ученых, исследующих процесс смещения акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускника образовательных учреждений.

Интерес к компетентности выпускников образовательных учреждений, возникший в начале прошлого века в Америке и отмеченный в исследованиях Н. Хомского, с 1990-х гг. переживает второе рождение в связи с необходимостью соотнести результат образования человека с основными видами его социальной деятельности в условиях быстро меняющегося мира. В современных условиях уровень образованности не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. За годы обучения человека в вузе информация порой успевает обновиться несколько раз, и скорость этого процесса, видимо, не будет снижаться. Неизменным остается одно — ценность

самого человека, его жизни. Сервисный служащий по долгу своей профессиональной деятельности ежедневно, ежечасно призван заботиться о формах человеческой жизни, а значит, его профессиональная компетентность выступает как гуманитарная компетентность, человекоцентрированность.

Суммировав множество точек зрения на компетентностный подход в образовании (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. И. Субетто и др.), позволим себе сделать вывод, что понятие «компетентность» можно рассматривать как личностное новообразование, *вид опыта*, сформировавшийся в результате образования в широком смысле слова и личностного саморазвития, самоорганизации. Гуманитарная компетентность специалиста сервиса близка к профессионально значимым качествам представителей других профессий, например, педагогов, врачей, менеджеров и т. п. Она может быть включена в выделенную И. А. Зимней группу компетентностей, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, с такими основными характеристиками, как сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого, социальная мобильность, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета, кросскультурное общение, уровень воздействия на реципиента и т. д.[5] Легко заметить, что среди основных характеристик гуманитарной компетентности названы те, которые культурой определяются как общечеловеческие ценности. Ценности фиксируют то, что сложилось в жизнедеятельности, менталитете народа и провозглашается как норма. Присвоение ценностей в пространстве гуманитарного знания предполагает актуализацию ценностного потенциала знания.

Современный информационный мир, к сожалению, создал предпосылки для смешения подлинного знания, эрудированности и информированности. Как отмечает В. П. Зинченко, «информация захлестнула человечество. Не избежало этой участи и образование, которое все чаще строится по типу „шведского стола“ (выражение Э. Фромма)», так как чаще всего усваивается не знание вообще, а формы знания, взятые в отдельности, которые «таят в себе опасность превращения в формы законченного невежества»[6].

Эклектичная картина мира, лишенная упорядоченности, гармоничности, в связи с тем что учебная информация не превращается в знание, не формирует мировоззрения студента, а значит, и не способствует его компетентности. Знание только тогда ценно, когда оно направлено на развитие личности будущего специалиста. В этом его гуманитарность, которая в равной степени может проявляться как в дисциплинах гуманитарного цикла, так и в математике, физике, информатике. Знание определяется не количеством изучаемых гуманитарных дисциплин, а типом образования. Любое знание гуманитарно, если мы учим не истории, языку, физике, информатике, но историей, языком, культурой языка, физикой, информатикой и пр., т. е. формируем стиль мышления будущего специалиста, развиваем при этом его творческие потенции и интересы. Следовательно, необходим такой тип образования, который превращал бы большое количество предметной информации в систему смыслов — профессиональных и жизненных вообще.

Таким образом, знание — это тоже своеобразный *вид опыта* освоения человеком мира, выявления в этом мире значимой для себя (осмысленной!) информации, присвоения ее и превращения в знание. «Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющего собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл), т. е. хронотоп как некоторая превращенная, аффективно-окрашенная форма жизненного пространства и жизненного времени»[7]. И если информация име-

ет только предметную направленность, то подлинное знание — жизненный и личностный смысл, оно является базисом, на котором формируется компетентность будущего специалиста. По мнению Дж. Равена, «понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой сумме знания-умения-навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда)»[8].

Подлинное знание позволяет индивиду чувствовать себя человеком Культуры, так как знание — часть Культуры, которая есть совокупность знаний о человеке и человеческой цивилизации. Ценностные ориентации человека формируются только в пространстве культуры, а значит, ценностные ориентации будущих специалистов сервиса могут сформироваться только в условиях культурного (т. е. диалогичного, толерантного, эмпатийного) образовательного процесса. Последнее требует модернизации педагогических технологий, предполагающих включение в процесс подготовки специалистов, наряду с традиционными формами, ситуаций профессионально-личностного развития, обучения будущих сервисных служащих гуманитарной диагностике своей профессиональной деятельности, рефлексивному поведению. Подобное возможно только на основе перестройки личностных установок самого преподавателя.

По мнению К. Роджерса, важнейшими установками преподавателя, педагога, осуществляющего взаимодействие со студентами, являются открытость, принятие, эмпатическое понимание. Преподаватель, который способен понимать своих студентов, осуществлять их безоценочное принятие, поддерживать их профессиональный и личностный рост, вести себя с ними естественно и доброжелательно, создает условия для осмысленного и заинтересованного учения, а также активного саморазвития будущих специалистов.

Гуманитарная компетентность выступает как результат обученности студентов сервисных специальностей, системное качество, которое проявляется в следующем:

— готовности реализовать свой профессиональный и личностный потенциал во благо клиента;

— знании психофизиологических особенностей человека, его потребностей и способов их удовлетворения в соответствии с принятыми культурными и социальными нормами, традициями;

— умении решать стандартные и нестандартные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия с клиентом, сотрудничать с ним, формировать культурные нормы жизнедеятельности;

— проводить нравственную, культурную экспертизу своей профессиональной деятельности с позиции пользы-вреда, опасности-безопасности ее результатов;

— обретении профессиональных и личностных смыслов, направленных на благо и развитие (совершенствование) себя, других людей, общества в целом.

В основе гуманитарной компетентности специалиста сервиса лежат ценностные ориентации, которые понимаются нами в данном контексте как предпочтения определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на которых строится профессиональная деятельность. Ценностные ориентации, будучи системой устремлений, составляют внутренний источник активности личности сервисного служащего, отражают его конкретное понимание целей своей профессиональной деятельности, профессиональные притязания и предпочтения, представления о должном. В связи с этим ориентация на благо клиента, которая находит свое выражение в гуманитарной компетентности, является профессионально значимой ценностью и формируется при создании оптимальных условий (психолого-педагогических, организационных, дидактических) освоения студентами культурных ценностей в образовательном процессе;

понимании профессорско-преподавательским составом механизмов профессионально-личностного самоопределения и самореализации студентов; а также при использовании педагогических технологий, способов общения участников образовательного процесса, направленных на обретение новых смыслов деятельности.

Таким образом, ценностные ориентации специалистов сервиса в условиях культурно ориентированного образовательного процесса являются системообразующим фактором формирования гуманитарной компетентности будущих выпускников сервисных специальностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Панкратов С. А.* Сервис в социальной сфере на современном этапе развития России / С. А. Панкратов // Проблемы теории и практики современного сервиса : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 21—23 сент. 2005 г. Волгоград, 2005. С. 144.

[2] *Краевский В. В.* «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике [Электронный ресурс] / В. В. Краевский. Режим доступа: http://bim-bad.reability.ru.

[3] *Романович Ж. А.* Сервисная деятельность : учеб. / Ж. А. Романович, С. Л. Калачев ; под общ. ред. проф. Ж. А. Романовича. М., 2006. С. 5.

[4] См.: *Селезнева Н. А.* Размышление о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высш. образование сегодня. 2004. № 4.

[5] См.: *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. М., 2004. С. 10.

[6] *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. М., 2002. С. 11.

[7] Там же.

[8] Цит. по: *Иванов Д. А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. Омск, 2003. С. 10.

Поступила 09.11.06.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

(на примере Республики Карелия)

С. А. Рыбакова, *начальник УМО Приладожского филиала Петрозаводского государственного университета (г. Сортавала)*

В статье раскрываются основные положения действующей в Республике Карелия межведомственной республиканской целевой программы «Здоровый образ жизни», роли социальных партнеров в их осуществлении. Подчеркивается, что особенностью деятельности по формированию у молодежи культуры здорового образа жизни в приграничном регионе является использование опыта и ресурсов международных проектов, в частности реализуемых совместно с финскими партнерами.

Радикальные трансформации в экономическом укладе страны серьезно отражаются на состоянии системы образования, создают принципиально новую внешнюю среду для образовательных учреждений, требуют новых форм их взаимодействия с социальными партнерами: органами местного самоуправления муниципальных образований, союзами работодателей, СМИ, общественными организациями, зарубежными партнерами и др. В этих условиях все более актуализируется вопрос формирования новой системы отношений образовательного учреждения со всеми, кто становится не только потребителем его «продукции», но и источником финансового благополучия, резервом инструментов, средств, методов, технологий, помогающих участникам социального партнер-

© С. А. Рыбакова, 2007

ства объединиться в поиске оптимальных путей реализации как своих собственных, так и региональных интересов. Данное положение можно проиллюстрировать складывающейся в карельском приграничном городе Сортавала системой социального партнерства образовательных учреждений (школ, техникумов, вузов) в деле формирования идеологии здорового образа жизни молодежи.

В Республике Карелия действует межведомственная республиканская целевая программа «Здоровый образ жизни», разработанная на период 2005—2007 гг. и до 2010 г. В реализации мероприятий программы целенаправленно участвуют республиканские министерства — здравоохранения, социального развития и спорта, образования и по делам молодежи, культуры и по связям с общественностью, экономического развития, сельского, рыбного хозяйства и продовольствия, строительства. Вместе с ними над выполнением основных задач программы работают территориальное управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителя и благополучия человека по Республике Карелия, органы местного самоуправления муниципальных образований республики, общественные организации и хозяйствующие субъекты.

Стратегическими целями программы и ее приоритетными направлениями являются формирование идеологии здорового образа жизни у жителей республики, укрепление физического и духовного здоровья, вовлечение населения в систематические занятия физической культурой, спортом и туризмом. Существенную роль в этом играют образовательные учреждения, средства массовой информации, которые позволяют сформировать «моду» на здоровье.

Разработчики мероприятий программы считают, что формирование идеологии здорового образа жизни необходимо начинать в детском возрасте, поэтому значительная часть мероприятий ориентирована на детей и специалистов, участвующих в образовательном процессе. Министерством образования и по делам молодежи РК в 2005 г. разработаны методические рекомендации для специалистов так называемых обучающих школ по формированию культуры здорового образа жизни.

Все вышесказанное делает очевидной необходимость методического сопровождения проводимой работы по реализации мероприятий долгосрочных правительственных программ министерствами, ведомствами и общественными организациями, по созданию организационно-методических центров (советов) в городах и поселениях. Так как во многих населенных пунктах образовательные учреждения служат центрами образовательной, спортивно-оздоровительной, досуговой деятельности и имеется высокий профессиональный потенциал, можно утверждать, что фактически именно в образовательном пространстве регионов формируется идеология культуры здорового образа жизни. В данном контексте основными задачами педагогики как научной и практической сферы в образовательном пространстве региона являются следующие:

1) формирование воспитательной цели, методик, технологий обучения участников образовательного процесса самооценке здоровья, способам сохранения и укрепления здоровья и реализация их на практике;

2) изучение теоретических основ и создание условий на практике для формирования культуры здоровья, включая установку на здоровый образ жизни;

3) построение образовательного процесса на принципах гуманизации отношений участников образовательного процесса, личностно ориентированного образования с учетом индивидуальных возможностей обучаемых;

4) разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий обучения; оптимизация режима и санитарно-гигиенических условий обучения;

5) совершенствование управления деятельностью образовательных учреждений на основе понимания здоровья уча-

стников образовательного процесса как индикатора эффективности педагогических действий;

6) создание и организация системы рекреационных, коррекционных и реабилитационных мероприятий для участников образовательного процесса;

7) создание комплексной диагностики уровня здоровья участников образовательного процесса и качества образовательной среды;

8) разработка экспертных систем для оценки инновационных технологий в образовании.

Наши исследования деятельности по формированию культуры здорового образа жизни молодежи в приграничном регионе с использованием опыта и ресурсов международных проектов, педагогических технологий проводятся в ходе совместного проекта «На пути ответственного взросления — сексуальное здоровье и образ жизни молодежи», реализуемого в Приладожье, рассчитанного на 2005—2007 гг.

Финскими партнерами по проекту являются «Союз защиты прав населения» (Хельсинки), «Помощь Карелии» (Йоэнсуу). Местный партнер —женская общественная организация «Надежда», которая взяла на себя обязательства по участию в реализации проекта и поддержке полученных результатов по окончании финансирования извне. Ранее полученный опыт совместной работы с женской организацией «Надежда» показывает, что она мотивирована на сохранение и создание положительного имиджа здоровой семьи, культурных традиций в регионе, социальную поддержку различных категорий населения, находящихся в кризисной ситуации. Женская общественная организация выступает инициатором реализации пилотных проектов для Республики Карелия и имеет желание продолжать деятельность, начатую во время воплощения общих проектов в приграничном регионе. Она владеет достаточными знаниями и умениями для поддержки такой деятельности, полученными в рамках реализации предыдущих проектов. Важный аспект составляет обучение сотрудников и волонтеров школ, техникумов, вузов для того, чтобы они могли профессионально отвечать за деятельность кружков и просветительную работу по вопросам формирования культуры здорового образа жизни молодежи.

Основная цель проекта — улучшение образа жизни и здоровья молодежи г. Сортавала. Более конкретными задачами являются проведение мероприятий для молодых людей (11—25-летних), повышение их ответственности за свое здоровье и сексуальное развитие, получение ими правдивой информации и услуг по вопросам, относящимся к сексологии и контрацепции. В рамках проекта силами обученных волонтеров даются консультации по вопросам контрацепции в школах, учебных заведениях, проводятся кружки и курсы по обучению жизненным навыкам.

Назовем некоторые результаты подобной деятельности:

— участники кружков и курсов овладевают знаниями о своем сексуальном развитии, о методах предохранения от беременности и профилактики венерических заболеваний, а также об опасностях, возникающих при употреблении наркотиков и алкоголя;

— молодежь приобретает навыки приготовления пищи, рукоделия, работы с компьютером, улучшает знание английского языка;

— волонтеры приобретают знания, требующиеся для работы консультантами по вопросам сексуального просвещения, профилактики венерических заболеваний и контрацепции и для работы инструкторами групп молодежи и в летних кружках;

— укрепляется социальное партнерство органов местного самоуправления, образовательных учреждений, общественных организаций в реализации правительственной социальной программы по формированию идеологии здорового образа жизни молодежи;

— апробируются материалы по организации и методическому сопровождению проводимой работы в ходе реализации мероприятий долгосрочной правительственной программы;

— ежемесячно издается молодежная газета «На пути ответственного взросления», поддерживается тематический сайт. Издаются буклеты, проводятся молодежные акции в образовательных учреждениях, в ходе которых распространяется обучающий и просветительный материал;

— создаются организационно-методические центры (советы) в городе и поселениях, привлекающие к реализации мероприятий программы, проектов широкий круг специалистов различных ведомств, организаций, заинтересованных лиц.

Особую актуальность перечисленные вопросы имеют для приграничного региона, каким является Республика Карелия, где недостаточно градообразующих производств, рабочих мест с высоким заработком и к числу самых распространенных видов заработка относятся проституция и наркобизнес.

В г. Сортавала и его окрестностях проживает около 36 000 чел., в том числе 12 968 молодых людей в возрасте от 11 до 25 лет (6 720 юношей и 6 248 девушек). В рамках проекта преследуется цель организовать для данной возрастной категории во всех школах и учебных заведениях информационные семинары. Каждый учащийся на таком семинаре получает информацию о венерических заболеваниях, способах предохранения от беременности, об опасностях, возникающих при употреблении наркотиков. Дополнительно к семинарам в начале учебного года волонтеры посещают учащихся старших классов общеобразовательных школ и во время работы кружков по интересам информируют подростков по тем же вопросам. В профессиональных учебных заведениях и вузе волонтеры организуют работу групп молодежи, в которых участвуют 520 чел. На курсах обучения жизненным навыкам в течение двух лет обучаются 315, а в летних кружках — 120 участников. Численность активных участников в работе проекта, являющихся получателями пользы, составляет в общем 995 чел.

Приладожский филиал Петрозаводского государственного университета, расположенный в г. Сортавала, заинтересован в участии в данном международном проекте, в обучении студентов для работы консультантами по вопросам сексуального воспитания и инструкторами групп молодежи, а также ведущими летних кружков. С учетом того что на базе филиала под руководством студентов V курса юридического факультета функционирует юридическая клиника, оказывающая консультативную юридическую помощь социально незащищенным категориям населения, приобретение дополнительных знаний и международного опыта профилактики негативных явлений (пьянства, наркомании, проституции) представляется актуальным и востребованным в научной и практической работе обучающихся в вузе.

Первый пакет обучения организован для волонтеров (25 чел.) и ведущих проекта (2 чел.) в форме курсов выходного дня, рассчитанных на две недели. На курсах рассматриваются следующие вопросы: азы сексуального воспитания — сексуальное развитие молодежи, методы контрацепции и применение противозачаточных средств, профилактическая работа по предупреждению наркомании и работа с молодежью. В первый год реализации проекта в г. Сортавала для волонтеров общественной организации «Надежда» было организовано одно двухдневное контрольное обучение, в следующем году — два. Во время обучения закрепляются ранее приобретенные знания, а также анализируются ситуации и вопросы, возникающие в беседах с молодежью. Предусматривается поездка волонтеров в Йоэнсуу (Финляндия), во время которой на протяжении двух дней они знакомятся с работой пун-

кта профилактики наркомании и алкоголизма для молодежи этого города и работой консультации по предохранению от беременности и профилактике венерических заболеваний.

Проведено обучение четырех молодых людей для работы инструкторами летних кружков для детей и молодежи, живущих в деревне. Издан обучающий материал. Переведен на русский язык учебный материал Союза защиты прав населения Финляндии «Азы сексуального воспитания». Начата просветительная работа в школах по вопросам предохранения от беременности и профилактике венерических заболеваний. Обученные волонтеры работают консультантами по вопросам предохранения и инструкторами групп молодежи в двух профессиональных учебных заведениях, на двух факультетах университета, в общеобразовательных школах и в детском доме. Из 25 групп молодежи 18 организованы в городе, а остальные 7 — в поселках. В группах при участии руководителей проводятся дискуссии на темы о контрацепции, венерических болезнях, наркотиках и домашнем насилии. Все это происходит в тесном сотрудничестве с социальными педагогами, преподавателями, директорами учебных заведений. Сбор групп осуществляется два раза в неделю на протяжении всего учебного года.

Мобильный просветительный центр (микроавтобус), регулярно бывая в поселках, поддерживает работу, проводимую местными волонтерами. Консультантами в нем являются студенты юридического факультета, которые заботятся о том, чтобы в каждой деревне был в наличии информационный материал.

Совместно с бюро по трудоустройству в течение двух лет организовываются курсы обучения жизненным навыкам для молодых людей г. Сортавала и окрестных поселков. Длительность одного курса — две недели. За это время проводится обучение навыкам работы с компьютером, английскому языку и приготовлению пищи.

В рамках информационной кампании переводятся на русский язык, оформляются и выпускаются буклеты о методах контрацепции, венерических болезнях, а также о сексуальных правах молодежи. Ежемесячно выпускается газета «На пути ответственного взросления».

Оценка результатов деятельности по улучшению здоровья и образа жизни молодежи производится на основании следующих показателей (за период до 2007 г.):

— уменьшение на 20 % случаев абортов у 11-17/18-25-летних девушек;

— снижение на 20 % количества преступлений, совершенных в состоянии алкогольного и наркотического опьянения 11-25-летними юношами;

— уменьшение на 10 % случаев заражения венерическими заболеваниями среди 11-17/18-25-летней молодежи;

— увеличение на 30 % случаев применения презервативов во время совершения полового акта 11-17/18-25-летними юношами;

— уменьшение на 20 % случаев госпитализации 11-17/18-25летних юношей и девушек по причине отравления алкогольными напитками или наркотическими веществами;

— рост на 25 % количества желающих продолжить свое образование в учебных заведениях или получить работу после окончания общеобразовательной школы.

Сведения по оценке результатов собираются службами здравоохранения города и социальными педагогами местных школ на основании статистических данных.

Процесс реализации целей проекта контролируется путем проведения собеседований с молодыми людьми, принявшими участие в работе групп, курсов обучения жизненным навыкам, летних кружков. Молодые люди заполняют анкету с вопросами до начала работы и после. Анализ ответов на вопросы позволяет судить об изменении отношения 11-17/18-25-летних девушек/юношей к

предохранению, аборту, употреблению наркотических веществ.

Целевой группой, получающей пользу от конечного результата, является молодежь в возрасте 11—25 лет, которая принимает участие в работе групп, курсов обучения жизненным навыкам и летних кружков, организуемых в рамках данного проекта.

Члены женской общественной организации «Надежда» в течение многих лет при беседах с молодыми людьми убеждались в наличии у них потребности в поддержке на пороге взросления. Полученный юношами и девушками опыт участия в работе групп, а также информация об их мнениях на окончательном этапе реализации проекта анализируются и при планировании дальнейшей международной деятельности будут приняты во внимание. Так, например, при подведении итогов работы за 2006 г. на совместной конференции образовательных учреждений, общественных организаций, заинтересованных специалистов служб республиканского и местного самоуправления местных поселений (ЗАГС, кризисный центр, СМИ, отдел внутренних дел и др.) было принято решение организовать в городе и поселках сеть клубов молодой семьи. Их тематика должна учитывать актуальность возникающих у молодежи вопросов, а целью служить подготовка к семейной жизни и укрепление семейно-брачных отношений молодежи. В 2007 г. профессиональные образовательные учреждения в городе и поселках работают по реализации президентской программы поддержки неправительственных организаций «Семейный клуб». Грант на проведение такой работы выиграла женская общественная организация «Надежда».

Проводится профилактическая деятельность, способствующая включению молодых людей группы риска в жизнь общества, лучшей адаптации в обществе, укреплению семей, препятствующая распаду семей, помогающая семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Основная цель международных проектов на территории г. Сортавала направлена на развитие сотрудничества с приграничными Финляндии регионами, организацию просветительной работы по формированию положительного имиджа культуры здорового образа жизни, накопление методического материала в помощь работникам образования с использованием положительного международного опыта в организации и проведении данной работы в образовательных учреждениях. Не случайно волонтерами проектов стали организаторы внеклассной работы, социальные педагоги школ. Обучение и рост человеческих ресурсов являются главной составной частью проектов и прослеживаются в разрезе осуществления деятельности на всем ее протяжении. Сотрудничество с местными общественными организациями способствует укреплению общественных организаций и упрочению местного демократического общества. Проводимая многогранная программа обучения повышает ответственность местного населения, родительской общественности, предоставляет им возможность участвовать в разрешении проблем в своем регионе. Обученные для работы консультантами волонтеры доводят до широкого круга молодежи региона знания о негативных явлениях, что позволит изменить отношение молодых людей к ним. Уменьшение количества случаев алкоголизма, наркомании, заражения венерическими болезнями и нежелательных беременностей может высвободить перегруженные ресурсы службы здравоохранения и переориентировать их на другую деятельность. Несомненно, это предполагает улучшение здоровья молодежи.

Проекты поддерживают совместную работу общественных организаций с образовательными учреждениями по обе стороны границы. Поскольку проекты реализуются совместно с местными общественными организациями и частично силами волонтеров школ, техникумов, вузов Приладожья, деятельность имеет

конкретный характер и воплощается на доступном для всех слоев населения уровне. В результате создается эффективная модель рабочей группы молодежи в образовательных учреждениях, структура которой проста, не требует материальных вложений для руководства и осуществляется волонтерами из числа обучающихся. После успешной реализации проекта он может служить образцом, на примере которого в дальнейшем возможна организация услуг и центров и в других образовательных учреждениях Республики Карелия.

Поступила 22.01.07.

ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРАВОНАРУШЕНИЯ: ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Н. Г. Абрамова, *старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин Мордовского гуманитарного института (г. Саранск)*

В статье анализируется категория юридической ответственности, приводятся различные точки зрения, характеризующие сущность и природу юридической ответственности в области охраны окружающей среды. Автором формулируется определение понятия «юридическая ответственность за экологические правонарушения», рассматриваются проблемы терминологии, вызывающие трудности при знакомстве с ними в образовательном процессе.

Знакомство студентов-юристов с понятием совершения противоправных деяний происходит в рамках курса «Теория государства и права», а с понятием юридической ответственности за экологические правонарушения — в курсе «Экологическое право» и вызывает у них некоторые трудности. Одна из них связана с проблемой терминологии.

Категория юридической ответственности характеризуется сложностью своего внутреннего содержания, в котором следует выделять статическое и динамическое состояния. Статическое состояние свидетельствует о нормативном аспекте ответственности. В экологическом праве он находит объективное выражение в виде закрепления эколого-правовыми нормами мер государственного принуждения — особой разновидности санкций, характеризующихся установлением возможности наступления отрицательных последствий для правонарушителя. В санкциях правовых норм воплощается материальное содержание юридической ответственности. В свою очередь, динамическое состояние анализируемой категории, определяющее особенности ее практического аспекта, представляет собой реализацию статической ответственности. В этой ситуации юридическая ответственность выступает в качестве социального феномена — явления реальной действительности.

Необходимо отметить приоритетность нормативного аспекта исследуемого понятия, так как его социологические характеристики обусловливаются сущностью и содержанием закрепленных в санкциях правовых норм неблагоприятных последствий, претерпеваемых правонарушителем в связи с совершением им противоправного деяния. В то же время в научной литературе наибольшее внимание уделяется изучению именно практического аспекта юридической ответственности.

Что касается вопроса о природе и особенностях содержания ответственности за нарушения законодательства в области охраны окружающей среды, то

© Н. Г. Абрамова, 2007

он ставится в достаточно большом количестве работ. Во многих из них обосновывается широкая трактовка правовой ответственности, выходящая за пределы юридической терминологии. Она сводится к тому, что наряду с ответственностью, возникающей вследствие совершения правонарушения (традиционная ее характеристика в юриспруденции, отстаиваемая большинством специалистов), юридической ответственностью признается также обязанность давать отчет в своих действиях, ответственность за правильное выполнение лицом своих обязанностей.

Подобные формулировки были совершенно справедливо подвергнуты критике, поскольку в понимании юридической ответственности в общесоциальном контексте теряются суть и специфика именно правового ее аспекта. Как отмечают И. С. Самощенко и М. Х. Фарукшин, «юридическая ответственность всегда была ответственностью за прошлое, за совершенное противоправное деяние, потому что иначе можно прийти к выводу, что лицо, не совершающее правонарушения, уже несет правовую ответственность»[1].

Подробный анализ многочисленных воззрений на природу юридической ответственности не входит в задачи данной статьи. Поэтому ограничимся высказыванием, которое представляется наиболее рациональным и в концентрированном виде раскрывает существо анализируемого понятия, одновременно позволяя отделить его правовую составляющую от общесоциального содержания: «Юридическая, или правовая, ответственность — тот аспект понятия „ответственность“, который является ретроспективным и связан с совершением запрещенных (противоправных) деяний»[2].

В качестве основания юридической ответственности в сфере взаимодействия общества и природы выступает нарушение законодательства в области охраны окружающей среды — деяние, содержащее признаки состава конкретного преступления или проступка. В свою очередь, собирательным понятием, объединяющим наиболее типичные и существенные характеристики разнообразных вариантов противоправного поведения, совершающегося в означенной сфере социальных отношений, предстает экологическое правонарушение. Его содержание складывается из совокупности ряда признаков и сводится к тому, что любой экологически значимый проступок или преступление всегда проявляется в реальной действительности следующим образом:

1) как акт поведенческой деятельности — деяние (действие либо бездействие);

2) деяние вредоносное, т. е. причиняющее (способное причинить) вред социальным отношениям, личным и (или) общественным интересам в сфере взаимодействия общества и природы;

3) деяние виновное, предполагающее определенное психическое отношение деликтоспособного лица к совершенному им действию (бездействию) и наступившим последствиям;

4) деяние противоправное, т. е. запрещенное эколого-правовыми нормами под угрозой применения мер юридической ответственности. По сути, именно структурным элементом противоправности и является статическая ответственность.

Экологическая направленность противоправного поведения определяется сочетанием факторов:

а) посягательством на специфический объект — отношения, интересы в сфере взаимодействия общества и природы. Они проявляются в объективной действительности в виде устойчивой системы социальных связей субъектов, возникающих на основе их стремления к сохранению и восстановлению благоприятного качественного состояния окружающей среды;

б) причинением вреда окружающей среде (отдельным ее составляющим)

либо существованием реальной угрозы наступления такого вреда. Именно факт наличия вреда окружающей среде или существования реальной угрозы его наступления как объективное проявление неблагоприятных последствий запрещаемого нормами права деяния свидетельствует о совершении экологического правонарушения (правонарушения в области охраны окружающей среды)[3].

В эколого-правовой литературе юридическая ответственность характеризуется как один из способов правовой охраны окружающей среды. Данную роль она выполняет в силу своей превентивной функции[4]. Функционированию юридической ответственности в указанной области социальных отношений присущи некоторые особенности, но в целом оно подчиняется выработанным общей теорией права базовым положениям, которые применимы к любой отрасли.

Проблемы юридической ответственности, в частности связанные с определением понятия и его содержания, достаточно широко освещались в теории права и отраслевых юридических науках. Однако общепринятое понимание ее сущности пока не сформулировано. Юридическая ответственность относится к числу правовых категорий, характеризующихся сложностью содержания и в связи с этим имеющих множество различных определений. Наиболее рациональным представляется понимание юридической ответственности как претерпевания субъектом правонарушения неблагоприятных последствий, предусмотренных санкцией правовой нормы[5].

В работах в области экологического права также отсутствует единообразный подход при конструировании определения анализируемого понятия. Ответственность за экологические правонарушения трактуется, например, как «применение государственными органами в соответствии с их компетенцией мер государственного принуждения путем возложения на виновного субъекта дополнительных обязанностей, имеющих для него неблагоприятные последствия»[6]. Вполне очевидно, что суть юридической ответственности в этом случае заключается в применении мер государственного принуждения. Однако понимание ее в качестве фактического претерпевания представляется более точным. Ведь претерпевать (нести) юридическую ответственность означает испытывать на себе неблагоприятные последствия, предусмотренные санкцией правовой нормы. Применение же мер принуждения к другим — это процедура «материализации» положений статической ответственности. Подобные действия не являются ответственностью в ее динамическом состоянии.

С точки зрения А. С. Шестерюка, юридическая ответственность представляет собой «опосредованное правовой формой государственное принуждение к исполнению установленных правовых требований в случае их неисполнения, а также обязанность правонарушителя претерпевать связанные с этим определенные неблагоприятные факторы в личностной и имущественной сферах»[7]. Если истолковывать данное определение буквально, то принуждение к исполнению требований правовых норм, не выходящее за рамки существующего правоотношения, нельзя считать юридической ответственностью. Это правовосстановительная мера, которая занимает самостоятельное место в системе мер государственного принуждения.

В. В. Петров формулирует сущность ответственности за экологические правонарушения как возложение на лицо обязанности претерпевать неблагоприятные последствия, вызванные совершением означенных деяний[8]. В данном случае юридическая ответственность характеризуется как возложение вышеуказанной обязанности.

По справедливому замечанию О. Э. Лейста, смысл и назначение юридической обязанности — предписанной правом необходимости определенного поведения — заключаются в возможности ее исполнения исключительно собственными действиями обязанного лица,

поскольку она является регулятором волевого и сознательного поведения участников общественных отношений. Поэтому предполагаемая обязанность правонарушителя не соответствует общепринятой трактовке юридической обязанности[9]. «Ответственность — это не обязанность претерпевания последствий, проистекающих из правонарушения, а самое их претерпевание в состоянии принуждения»[10].

Таким образом, динамическое состояние юридической ответственности предстает в качестве проявления сущего, а не должного, предполагая не потенциальное, а реальное состояние. Следовательно, она наступает тогда, когда лицо фактически претерпевает негативные последствия своего противоправного деяния, будучи принужденным к этому государством. Отсюда очевидно, что сущность практического аспекта исследуемого понятия заключается в претерпевании правонарушителем предусмотренной санкцией эколого-правовой нормы меры государственного принуждения.

Итак, в отличие от понимания ответственности в общесоциальном контексте ее правовая составляющая характеризуется свойством ретроспективности, ибо наступает за уже совершенное правонарушение. Юридической ответственности присуще также качество нормативности, поскольку она возникает в связи с нарушением правовых норм и реализуется в соответствии с их предписаниями, т. е. строго регламентирована в отношении основания и процедуры ее применения.

Специфика юридической ответственности определяется ее неразрывной связью с государством. Во-первых, она возлагается за нарушение общеобязательных нормативно-правовых предписаний, устанавливаемых, санкционируемых государством. Во-вторых, будучи «реакцией» на совершенное противоправное деяние, юридическая ответственность имеет государственно-принудительный характер, который проявляется прежде всего в том, что при наличии всех необходимых условий она возлагается независимо от воли и желания правонарушителя и имеет по отношению к нему внешнюю направленность. Данное обстоятельство характеризует сущность практического аспекта правовой ответственности с точки зрения формы ее объективного выражения. Главная же особенность ее содержательной стороны — штрафная, наказательная составляющая, которая заключается в наступлении нежелательных для виновного последствий (правоограничений, дополнительных обременений), ущемляющих его имущественные и личные неимущественные интересы.

Применительно к сфере взаимодействия общества и природы понятие юридической ответственности можно сформулировать как *фактическое претерпевание в состоянии государственного принуждения субъектами определенных неблагоприятных последствий, установленных санкцией эколого-правовой нормы за нарушение законодательства в области охраны окружающей среды*. Представляется, что подобная трактовка сущности динамического состояния анализируемой категории раскрывает наиболее значимые ее признаки как явления реальной действительности.

В означенном качестве юридическая ответственность находит свое объективное выражение в рамках охранительных правоотношений, под которыми понимаются урегулированные правовыми нормами социальные отношения, возникающие из предусмотренных законом фактов нарушения личных, общественных или государственных интересов[11]. Следовательно, в динамическом состоянии юридическая ответственность предстает в качестве реализующегося, осуществляемого охранительного правоотношения — когда в его рамках реально применяются санкции, а лицо фактически претерпевает определенные лишения штрафного характера.

В свою очередь, назначение ответственности как института экологического права, обусловленное ее превентивной

функцией, заключается в обеспечении охраны регулятивных отношений в сфере взаимодействия общества и природы. (Основаниями их возникновения выступают правомерные действия и события.) Но в этой ситуации рассматриваемая категория находит внешнее выражение в статическом состоянии — в качестве потенциальной возможности быть реализованной в объективной действительности.

Таковы наиболее существенные признаки юридической ответственности как общетеоретического понятия. Именно они формируют своеобразный фундамент для ее функционирования в области охраны окружающей среды. В литературе отмечается специфика структуры ответственности как института экологического права. Представляя собой комплексное образование, он складывается из двух групп правовых норм: эколого-правовых, формулирующих обязанности и запреты и конструирующих тем самым составы правонарушений; а также норм, определяющих санкции за отклонение от этих предписаний. Данные нормы относятся к иным отраслям российской правовой системы.

В. В. Петров, анализируя особенности содержания юридической ответственности в сфере взаимодействия общества и природы, которую он определяет как эколого-правовую ответственность, указывает на ее комплексный и межотраслевой характер. По его мнению, комплексность обусловлена «взаимосвязью двух частей эколого-правовой структуры, представленных разнохарактерными правоотношениями. Межотраслевая направленность объясняется участием в этом комплексе норм различных правовых отраслей», которые выполняют в нем «свойственную им охранительную функцию»[12]. Вместе с тем столь широкая трактовка юридической ответственности в области охраны окружающей среды не является обоснованной. По сути, ее содержание сводится к определенным мерам государственного принуждения, закрепленным в санкциях эколого-правовых норм (статическое состояние), либо к фактическому претерпеванию таких мер правонарушителем (динамическое состояние). Как уже отмечалось ранее, наиболее рациональным представляется понимание сущности исследуемого понятия именно в данном контексте.

Необходимо обратить внимание на специфическую особенность юридической ответственности в экологическом праве. Выделение в самостоятельную разновидность правонарушений противоправных деяний, совершающихся в сфере взаимодействия общества и природы, отнюдь не должно предполагать обязательного применения каких-то особых эколого-правовых санкций. Доминирующее значение в подобной ситуации приобретают предусмотренные законодательством меры уголовной, административной, дисциплинарной и гражданско-правовой (имущественной) ответственности. Совокупность мер принуждения, применяемых в области охраны окружающей среды, можно именовать эколого-правовой ответственностью лишь с известной степенью условности и использовать это понятие в качестве научного термина.

Объяснение данного обстоятельства заключается в следующем: как обоснованно указывает Ю. С. Шемшученко, эколого-правовая ответственность «не может претендовать на роль самостоятельного вида юридической ответственности. Специфичной для нее является сфера применения — охрана окружающей среды, а также состав экологического правонарушения» как ее основание. Во всем остальном указанная конструкция «подчинена закономерностям правового регулирования» отмеченных выше мер принуждения, представляющих собой самостоятельные виды юридической ответственности[13].

Рассмотренную позицию следует признать единственно верной и для нормативного, и для практического аспектов исследуемого понятия. Такой вывод ло-

гически вытекает из ранее изложенного материала: динамическое состояние ответственности предполагает реальное осуществление статической ответственности, т. е. фактическое претерпевание правонарушителем определенных правоограничений, дополнительных обременений. По своей природе они являются уголовно-правовыми, административно-правовыми и иными способами государственного принуждения. Каждый из них предстает в качестве самостоятельного вида юридической ответственности, поскольку специфический характер, объем неблагоприятных последствий, отражающийся в санкциях правовых норм, как раз и свидетельствует об особой ее разновидности. Именно меры государственного принуждения, в том числе и при нарушении законодательства в области охраны окружающей среды, предопределяют основные закономерности функционирования анализируемой категории в условиях реальной действительности.

Таким образом, ни практический, ни нормативный аспекты не дают оснований характеризовать эколого-правовую ответственность как вид юридической ответственности. Использование данного термина возможно лишь с известной степенью условности — в качестве научного понятия. Однако само наличие подобной формулировки как бы подразумевает существование такой ответственности наряду с уголовной, административной и другими видами, создавая иллюзию ее самостоятельного проявления в объективной действительности. По этой причине, думается, целесообразно было бы отказаться от употребления термина «эколого-правовая ответственность», используя в соответствующих случаях более корректные формулировки: «юридическая ответственность в области охраны окружающей среды», «юридическая ответственность в сфере взаимодействия общества и природы», «юридическая ответственность в экологическом праве», «ответственность за экологические правонарушения».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Самощенко И. С.* Ответственность по советскому законодательству / И. С. Самощенко, М. Х. Фарукшин. М., 1971. С. 43.

[2] *Санталов А. И.* Теоретические вопросы уголовной ответственности / А. И. Санталов. Л., 1982. С. 9.

[3] См.: *Петров В. В.* Экологическое право России / В. В. Петров. М., 1995. С. 271.

[4] Там же. С. 46, 265.

[5] См., например: *Братусь С. Н.* Юридическая ответственность и законность (очерк теории) / С. Н. Братусь. М., 1976. С. 103 ; *Бринчук М. М.* Экологическое право (право окружающей среды) / М. М. Бринчук. М., 1999. С. 475 ; *Матузов В. И.* Теория государства и права / В. И. Матузов, А. В. Малько. М., 2004. С. 448.

[6] Эффективность юридической ответственности в охране окружающей среды / Отв. ред. О. С. Колбасов, Н. И. Краснов. М., 1985. С. 26.

[7] *Шестерюк А. С.* Вопросы кодификации законодательства об охране окружающей среды / А. С. Шестерюк. Л., 1984. С. 108.

[8] См.: Охрана окружающей природной среды : пост. коммент. к Закону России / под ред. В. П. Ворфоломеева, В. В. Петрова. М., 1993. С. 172.

[9] См.: *Лейст О. Э.* Санкции и ответственность по советскому праву (теоретические проблемы) / О. Э. Лейст. М., 1981. С. 183—184.

[10] *Братусь С. Н.* Указ. соч. С. 103.

[11] См., например: *Мотовиловкер Е. Я.* Теория регулятивного и охранительного права / Е. Я. Мотовиловкер. Воронеж, 1990. С. 54 ; *Матузов Н. И.* Теория государства и права / Н. И. Матузов, А. В. Малько. М., 2004. С. 384.

[12] *Петров В. В.* Указ. соч. С. 271.

[13] См.: *Шемшученко Ю. С.* Правовые проблемы экологии / Ю. С. Шемшученко. Киев, 1989. С. 155.

Поступила 25.10.06.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК ИССЛЕДОВАНИЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ В ХОДЕ СУДЕБНОГО ПРОИЗВОДСТВА В РОССИЙСКОМ УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ

(некоторые проблемы совершенствования системы подготовки будущих судей)

А. А. Васяев, *преподаватель кафедры уголовного процесса, правосудия и прокурорского надзора МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором обосновывается необходимость введения в систему подготовки будущих судей нового специального юридического курса «Процессуальный порядок исследования доказательств в ходе судебного производства в российском уголовном процессе». Эта мера позволит углубить знания будущих судей в области методики и специфики установления обстоятельств совершенного преступления в стадии судебного разбирательства.

Одними из важнейших задач, стоящих перед государством на пути совершенствования судебной деятельности, являются повышение квалификации судей и эффективная профессиональная и нравственно-психологическая подготовка будущих судей.

Общеизвестно, что судья должен быть «терпимым, сдержанным и вежливым по отношению к сторонам, присяжным, свидетелям, адвокатам, представителям сторон и другим лицам, с которыми он столкнулся в ходе ведения дела»[1]. Ч. 2 ст. 3 Закона РФ «О статусе судей в РФ» гласит: «Судья при исполнении своих полномочий, а также во внеслужебных отношениях должен избегать всего, что могло бы умалить авторитет судебной власти, достоинство судьи или вызвать сомнения в его объективности, справедливости и беспристрастности»[2].

Несмотря на то что приведенные выше положения давно отнесены человечеством к разряду азбучных истин, поток жалоб на недопустимое поведение судей в процессах, на игнорирование ими этических (и не только) норм и правил вне работы не прекращается. Результаты проверок жалоб, поданных в органы, контролирующие поведение судей, говорят о том, что ропот населения на судейскую грубость и нечистоплотность имеет под собой почву[3].

Профессор Р. С. Хисматуллин на основании своего исследования, посвященного проблемам совершенствования судебной деятельности в России, пришел к следующим выводам: «…нередко судьями назначаются лица, не готовые к судебной работе. Только в 2001 г. квалификационными коллегиями судей были прекращены полномочия 39 судей в различных регионах России в связи с совершением… поступков, позорящих честь и достоинство судьи или умаляющих авторитет судебной власти… за грубые нарушения процессуального закона, фальсификацию судебных документов, нарушение Кодекса чести судьи и т. п. Более того, квалификационными коллегиями… обсуждались вопросы о прекращении полномочий по изложенным основаниям еще 187 судей. Таким образом, в России в течение только одного года рассматривался вопрос о прекращении полномочий почти 230 судей в связи с совершением ими поступков, не совместимых с судейской должностью»[4].

VI Всероссийский съезд судей, в свою очередь, призвал к более решительным мерам по очищению судейского корпуса от недостойных высокого звания «российский судья». По мнению председателя Конституционного Суда РФ В. Д. Зорькина, требуется изменить подход к формированию судебных кадров. Здравый смысл подсказывает, что будущий судья должен в первую очередь самостоятельно владеть основами толкования законодательства, умением правильно применять закон[5].

Совершенно справедливой нам представляется точка зрения, согласно которой причина «…совершения судьями про-

© А. А. Васяев, 2007

ступков, не совместимых с судебной деятельностью и высоким статусом судьи, состоит в том, что во время учебы в вузах их не готовили к судебной работе, не привили им необходимые… профессиональные знания и этические принципы»[6].

Логично предположить, что подготовка судей должна носить многоплановый характер. Во-первых, она может осуществляться лишь государственными высшими юридическими учебными заведениями. Во-вторых, особые требования должны предъявляться к судебной специализации студентов. Юридические вузы и факультеты (в частности, юридический факультет МГУ им. Н. П. Огарева) традиционно ведут подготовку специалистов по таким направлениям, как адвокатура, оперативно-розыскная деятельность, прокурорский надзор и т. д. Судебная же специализация в юридических вузах нередко отсутствует, а судей не готовит ни один вуз. Из-за отсутствия надлежащего финансирования нет системы подготовки кадрового резерва для заполнения вакансий, хотя в этом есть острая необходимость[7]. Несмотря на то что согласно закону не реже одного раза в три года судья должен повышать свою квалификацию, лишь пятая часть судей имеет такую возможность в системе академии правосудия. Чтобы решить эту проблему, имеющую первостепенное значение, целесообразно организовать в крупных государственных юридических вузах судебную специализацию. Предметом обязательного изучения студентами должны быть международные акты и позиция Европейского суда по правам человека по тем или иным общезначимым юридическим вопросам. Выпускники вуза, прошедшие эту специализацию (с III курса), могут быть назначены помощниками судей, а в дальнейшем, после соответствующей аттестации, рекомендованы на должность судьи[8].

Заслуживают поддержки идея ректора Российской академии правосудия В. В. Ерошова о том, что судью надо готовить «…с юного возраста, специализированно, непрерывно, обязательно и на протяжении всей его профессиональной деятельности», и мысль о необходимости введения в судах штатных должностей «кандидат в судьи» или «стажер судьи» и заполнения их теми, кто получил рекомендации квалификационных коллегий судей[9].

В связи с вышесказанным представляется целесообразным включить в программу подготовки будущих судей новый специальный курс «Процессуальный порядок исследования доказательств в ходе судебного производства в российском уголовном процессе». Изучение данного спецкурса углубит знания будущих судей в области методики и специфики установления обстоятельств совершенного преступления в стадии судебного разбирательства, позволит студентам глубже проникнуть в механизм постановления приговоров.

Эффективное внедрение концептуальных начал судебной реформы предполагает переосмысление сущности правосудия как вида государственной деятельности, места и роли суда в обществе, вызывает необходимость исследования традиционных и новых теоретических и практических вопросов осуществления правосудия. Ведь профессионализм судьи — это не просто совокупность определенных знаний, интеллекта, культуры, нравственно-психологических качеств, а постоянное наращивание этого потенциала, необходимого ему для полноценного осуществления должностных обязанностей. Совершенно справедливо мнение: «Чтобы юрист стал хорошим судьей, он должен учиться всю жизнь»[10]. Это особенно важно в условиях интенсивного обновления законодательства и необходимости сообразования судебной практики с данным процессом, а также с неуклонно развивающимися международными стандартами. В пользу такого решения проблемы говорят также документы XI Конгресса ООН по предупреждению преступности и уголовному правосудию в части наращивания потенциа-

ла уголовного правосудия и обеспечения в этих целях устойчивого его финансирования.

Поэтому сегодня перед уголовно-процессуальным правом стоят неотложные задачи по дифференциации стадий уголовного судопроизводства. За последнее десятилетие уголовно-процессуальное законодательство РФ на волне общей демократизации впитало в себя много положительного из международного законодательства (уважение чести и достоинства, неприкосновенность личности, право на защиту, состязательность и многое другое, указанное в гл. 2 УПК РФ), но большинство из регламентированного представляется только неисполнимой декларацией.

Сегодня производство в суде первой инстанции выделяется на фоне других уголовно-процессуальных стадий полнотой реализации всех законодательно закрепленных принципов. В связи с этим умелое владение дозволенными приемами убеждения суда (судьи) участниками процесса может привести к дисбалансу отношений, при котором суд не сможет принять сторону обвинения или защиты.

Очень часто приходится сталкиваться с тем, что при изучении отдельных тем, касающихся осуществления правосудия в рамках уголовного процесса, многие вопросы выходят за рамки программы дисциплины. Поэтому считаем обоснованным более тщательный анализ стадии судебного разбирательства и познавательных процессов, происходящих в ней.

Ниже приводится перечень тем, изучение которых рекомендуется в вышеназванном курсе.

1. Понятие, содержание и система теории доказательств в российском уголовном процессе.

2. Методологические основы теории доказательств.

3. Цель, предмет и пределы доказывания по уголовному делу.

4. Понятие, виды и классификация доказательств как средств доказывания и их характеристика.

5. Понятие, значение и специфика исследования доказательств в ходе судебного разбирательства.

6. Роль общих условий судебного разбирательства и принципов процесса в определении специфики исследования доказательств в суде первой инстанции.

7. Роль суда и сторон в исследовании доказательств. Соотношение активности суда и инициативности сторон в судебном следствии.

8. Особенности исследования доказательств в стадии подготовки уголовного дела к судебному заседанию.

9. Понятие, система, значение стадии судебного разбирательства.

10. Особенности исследования доказательств на судебном следствии.

11. Особенности исследования доказательств при постановлении приговора.

При изучении указанных тем студенты смогут не только усвоить теоретические представления о системе судебного разбирательства, общих его условиях, сущности доказывания, но и получить знания о путях наиболее эффективной реализации правовых требований в ходе практической деятельности суда и сторон. Изучение спецкурса будет способствовать достижению студентами более высокого уровня профессиональной подготовки.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Правило 3А(3) Модельного кодекса Американской ассоциации юристов (ААА), принятого в 1972 г. Выдержка из доклада «Поведение судьи и вопросы этики», представленного на конференции Американского судейского сообщества 10 октября 1992 г. // The National Judicial College. Reno. Nevada. 1998. P. 2.

[2] Закон РФ «О статусе судей в РФ» // Справочно-правовая система «Гарант».

[3] См.: *Колоколов Н. А.* Дисциплинарная ответственность судей: первые результаты научного осмысления // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

[4] *Хисматуллин Р. С.* Актуальные проблемы совершенствования судебной деятельности в России / Р. С. Хисматуллин // Рос. судья. 2004. № 8. С. 10.

[5] См.: *Зорькин В.* Белые одежды для черной мантии / В. Зорькин // Рос. газ. 2004. 10 дек.

[6] *Хисматуллин Р. С.* Указ. соч. С. 10.

[7] См.: Судебная власть должна получить право на самостоятельность в бюджетном процессе // Рос. юстиция. 2004. № 4. С. 2.

[8] См.: *Еникеев З. Д.* Проблемы уголовного правосудия в современной России : моногр. / З. Д. Еникеев, Р. К. Шамсутдинов. Уфа, 2006. С. 249—250.

[9] Цит. по: *Автомонов А.* Неклассный чин / А. Автомонов // Рос. газ. 2006. 29 нояб. С. 9.

[10] Там же.

Поступила 19.09.07.

ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ НА БАЗЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ И МЕТОДИКИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

А. В. Щенников, *соискатель кафедры дифференциальных уравнений МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором показано, как на основе метода решения задачи оптимальной стабилизации многосвязной системы с перекрывающимися декомпозициями с использованием основных принципов и методики математического моделирования составляется алгоритм решения указанной задачи.

При составлении математической модели какой-либо системы из множества факторов, влияющих на нее, необходимо выделить существенные. При этом одним из условий являются простота и точность модели. Какие факторы признать существенными, а какими можно пренебречь, зависит от особенностей решаемой задачи. Помимо указанного нужно определить начальные и граничные, а также дополнительные условия. После того как математическая модель будет сформирована, проводится качественное исследование, т. е. выясняется ее поведение в крайних и предельных ситуациях. Это позволяет предугадать поведение системы в общем случае, а также служит для оценки результатов, полученных при проведении численного эксперимента.

С целью проведения численного эксперимента необходимо составить алгоритм численного метода решения уравнений, являющихся математической моделью изучаемого процесса (явления). Следует отметить, что в результате такого эксперимента уточняется сама математическая модель и совершенствуется алгоритм.

В данной работе с использованием основных принципов и методики математического моделирования[1] составлен алгоритм решения задачи оптимальной стабилизации многосвязной динамической системы с перекрывающимися декомпозициями. Тем самым отрабатывается методология использования информационных технологий в процессе математического моделирования динамических процессов.

Рассмотрим линейную управляемую динамическую систему

$$\frac{\mathrm{d}x}{\mathrm{d}t} = Ax + Bu \qquad (1)$$

и функционал, отражающий критерий качества уравнения,

$$J(x_0, u) = \int_0^\infty (x^T Cx + u^T Du)\,\mathrm{d}t, \qquad (2)$$

где C — неотрицательная известная матрица; D — определенно-положительная заданная матрица.

Наряду с системой (1) и функционалом (2) будем рассматривать расширенную систему

$$\frac{\mathrm{d}y}{\mathrm{d}t} = \tilde{A}x + \tilde{B}u \qquad (3)$$

и функционал

$$J(y_0, u) = \int_0^\infty (y^T \tilde{C}x + u^T \tilde{D}u)\,\mathrm{d}t. \qquad (4)$$

© А. В. Щенников, 2007

Здесь A, B, $\tilde{A}$, $\tilde{B}$, C, D, $\tilde{C}$, $\tilde{D}$ — постоянные матрицы размерности соответственно n Ч n, n Ч r, $\tilde{n}\times\tilde{n}$, $\tilde{n}\times r$, n Ч n, r Ч r, $\tilde{n}\times\tilde{n}$, r Ч r, причем $n \le \tilde{n}$.

Предположим, что система (1) является многосвязной управляемой динамической системой с перекрывающимися декомпозициями. Пусть, например, матрицы A и B представимы в виде

$$A = \begin{pmatrix} a_{11}(x_1) & a_{12}(x_2) & a_{13}(x_3) \\ a_{21}(x_1) & a_{22}(x_2) & a_{23}(x_3) \\ a_{31}(x_1) & a_{32}(x_2) & a_{33}(x_3) \end{pmatrix},$$

$$B = \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} \\ b_{21} & b_{22} \\ b_{31} & b_{32} \end{pmatrix}.$$

Пунктирными линиями показаны перекрывающиеся декомпозиции. При указанных матрицах A и B система (1) будет многосвязной управляемой динамической системой с перекрывающимися декомпозициями.

Решим задачу оптимальной стабилизации для системы (1). Функционал качества управления определяется при этом соотношением (2). В дальнейшем будем называть эту задачу задачей (1), (2). Решение задачи (1), (2) сводится к решению задачи оптимальной стабилизации расширенной системы (3) в смысле функционала (4).

Система (3) в нашем случае также является многосвязной управляемой динамической системой, но не с перекрывающимися декомпозициями. Укажем в дальнейшем, каким образом осуществляется переход от системы (1) к системе (3), а также от функционала (2) к функционалу (4). Алгоритм разработан с учетом результатов автора, а также Н. Н. Красовского, Д. Д. Шильяка, В. В. Румянцева[2].

Алгоритм решения задачи (1), (2)

1. *Переход* от системы (1) к системе (2) и от функционала (2) к функционалу (4). Данный переход осуществляется с использованием преобразований:

$$\tilde{A} = VAU + M,\ \tilde{B} = VB + N,$$

$$\tilde{C} = U^T C U + M_C,\ \tilde{D} = D + N_D,$$

где V — моник-матрица; U — эпик-матрица и, кроме того, $UV = E$.

Матрица U имеет размерность $n\times\tilde{n}$, а матрица V — $\tilde{n}\times n$. Матрица U является псевдообратной матрицей[3] по отношению к V, т. е. $U = (V^T V)^{-1} V^T$. Матрицы M, N, M_C и N_D есть дополнительные матрицы соответствующей размерности.

2. *Проверка* условий включения ((3), (4)) $\supset$ ((1), (2)), т. е.

$MV = 0$, $N = 0$, $V^T M_C V = 0$, $N_D = 0$.

Отметим, что есть и другие условия включения.

3. *Проверка* условий управляемости на уровне подсистем.

Пояснение. Управление здесь представляется в виде суммы двух управлений, т. е. $u = u^Л + u^Г$. Управление $u^Л$ синтезируется на локальном уровне (на уровне системы (3)), а $u^Г$ — на глобальном (на уровне системы (3)).

4. *Моделирование* стабилизирующих управлений $u^Л$ подсистем системы (3).

Следует отметить, что в отличие от метода субоптимальной стабилизации здесь на локальном уровне не вводится функционал качества управления на уровне подсистем.

5. *Формирование* системы типа В. В. Румянцева и функции Ляпунова.

6. *Составление* функций $B[V, y, u]$.

7. *Определение* матрицы $\tilde{C}$, $\tilde{D}$ и оптимального управления $u^{Г^0}$ для задачи (3), (4).

8. *Сужение* фазового пространства расширенной системы (3) до размеров фазового пространства системы (1), т. е. проверка условий сужаемости.

9. *Отыскание* матриц C, D и оптимального управления $u^{Г^0}$ для задачи (1), (2).

П р и м е ч а н и е. В случае, когда: а) в п. 2 не выполняются условия включения ((3), (4)) $\supset$ ((1), (2)); б) в п. 3 хотя

бы для одной подсистемы системы (3) не выполняется условие управляемости; в) в п. 8 не выполняются условия сужаемости, — задача оптимальной стабилизации (1), (2) не имеет решения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Краснощеков П. С.* Принципы построения моделей / П. С. Краснощеков, А. А. Петров. М., 2000 ; *Тарасевич Ю. Ю.* Математическое и компьютерное моделирование : учеб. пособие / Ю. Ю. Тарасевич. 4-е изд., испр. М., 2004.

[2] См.: *Щенников А. В.* Оптимальная стабилизация многосвязной системы с перекрывающимися декомпозициями / А. В. Щенников. М., 2007 ; *Шильяк Д. Д.* Децентрализованное управление сложными системами / Д. Д. Шильяк. М., 1994 ; *Румянцев В. В.* Об оптимальной стабилизации управляемых систем / В. В. Румянцев // ПММ. 1970. Т. 34, вып. 3. С. 440—456 ; *Красовский Н. Н.* Проблемы стабилизации управляемых движений / Н. Н. Красовский // Малкина И. Г. Теория устойчивости движения. М., 1966. Доп. 4.

[3] *Беклемишев Д. В.* Дополнительные главы линейной алгебры / Д. В. Беклемишев. М., 1983.

Поступила 30.10.07.

ОБОБЩЕНИЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ХИМИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

О. А. Кошелева, *аспирант кафедры неорганической химии и методики преподавания химии Московского педагогического государственного университета,*

Г. М. Чернобельская, *профессор кафедры неорганической химии и методики преподавания химии Московского педагогического государственного университета*

В статье рассматривается роль обобщения знаний в процессе обучения. Авторами предлагается использование в школьном курсе химии модульной программы обобщающего характера. Приводятся пример такой программы по теме «Углеводороды» и предварительные результаты ее применения.

Анализ литературы свидетельствует о том, что понятие *обобщение* является сложным и широким.

В философии обобщение рассматривается как средство и своего рода условие развития научного отражения действительности. Процесс обобщения определяется как процесс образования общего понятия или раскрытия общего, существующего в отдельном, и всеобщего, существующего в особенном и единичном[1].

Психологическая наука под обобщением понимает мыслительную деятельность индивидуума и использует этот термин в следующих значениях: 1) одна из основных логических операций мышления, представляющая собой выделение общего во множестве частных явлений, фактов, событий; 2) переход в рассуждениях от единичного к общему; 3) перенос того, что характерно для одной группы явлений, фактов или событий, на другие группы явлений, фактов или событий[2].

В дидактических исследованиях *обобщение* представляет собой процесс, направленный на усвоение системы знаний и построенный на системе познавательных задач. Педагогическая наука в целом определила роль обобщения в повышении образовательного, воспитательного и развивающего потенциала. Она выявила, что обобщение может выступать и как процесс усвоения содержания учебного материала учащихся, и как результат познания[3].

Простейший вид обобщения, выполненного в плане непосредственно восприятия, позволяет человеку отображать свойства и отношения предметов независимо от частных и случайных условий их наблюдения. Наряду с этим человеку присущи два типа опосредованного обобщения (в процессе которого особую роль играют сравнение, анализ, синтез), включающих применение средств языка.

В основе первого типа опосредованного обобщения лежит действие сравнения. Сравнивая с определенной точки зрения предметы некоторой группы, человек находит, выделяет и обозначает словом их одинаковые, общие внешние свойства, которые могут стать содержанием понятия об этой группе (классе) предметов. Такое обобщение и соответствующее ему понятие называются эмпирическими. Эмпирическое обобщение характерно для начальных этапов познания.

Второй тип опосредованного обобщения осуществляется путем анализа эмпирических данных о каком-либо объекте с целью выделения существенных внутренних связей, определяющих этот объект как целостную систему. В этом случае обобщение и понятие называются теоретическими[4].

Обобщение играет огромную роль в процессе обучения. Умение обобщать — важный компонент умственного развития школьников. Однако при традиционном построении урока учение, как правило, не

© О. А. Кошелева, Г. М. Чернобельская, 2007

обеспечивает их включение в процесс формирования обобщенных знаний и способов деятельности или обеспечивает его лишь на отдельных этапах работы. В результате не осуществляется взаимосвязь между этапами усвоения в деятельности учащихся. Поэтому предыдущие этапы не рождают новые потребности и не обеспечивают активную работу учеников на последующих этапах. И планирование необходимой при этом системы познавательных действий совершается в результате усилий со стороны учителей.

Учащиеся не включаются в процесс обобщения при усвоении знаний в том случае, если оно строится на узкой конкретной базе. Конкретная основа может быть и достаточно богатой, но не стать базой для формирования широких обобщений. Препятствием включению школьников в указанный процесс является и их недостаточная умственная активность. При данных условиях обобщенный материал может быть преподнесен учителем либо прочитан в учебнике, однако он заучивается, а не выводится[5]. Обобщение достигается только в процессе самостоятельной работы, поэтому важное значение приобретает ее правильная организация. Учитель предварительно тщательно разрабатывает и ставит перед учащимися конкретные задания и вопросы для обобщения знаний, затем объясняет, как выполнить эти задания, наблюдает за деятельностью обучаемых и корректирует ее.

Нами было проведено анкетирование учителей химии Москвы и Саранска с целью узнать, что обеспечивает обобщение знаний, в чем оно заключается, какие приемы обобщения и систематизации используются на занятиях, чего не хватает для успешного проведения обобщений.

Обработав полученные результаты, мы выяснили, что обобщение играет важную роль в процессе обучения химии, так как обеспечивает прочность, осознанность знаний и позволяет учащимся самостоятельно добывать их. Оно осуществляется в течение всего учебного процесса, как правило, после завершения изучения темы, раздела на специально выделенных уроках. Существуют различные приемы обобщения знаний по химии. На первых этапах обучения обобщение делает сам учитель, затем учащиеся под руководством педагога и лишь потом учащийся самостоятельно.

В процессе формирования приема обобщения деятельность учителя и школьников осуществляется в следующих направлениях: 1) ознакомление учащихся с содержанием понятия «обобщение», со значением обобщения в познавательном процессе; 2) постановка цели — осознание ее учащимися; 3) ознакомление с видами обобщений, с мыслительными операциями, лежащими в их основе, работа с учащимися по освоению приема обобщения; 4) организация работы по обобщению материала; 5) организация обобщающего повторения по темам и разделам[6].

Понимая, что учащиеся должны активно участвовать в обобщении, мы предлагаем использовать модульную программу, состоящую из обобщающих модулей. Модуль — это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Сущность модульного обучения заключается в том, что ученик самостоятельно или с помощью учителя достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем[7].

Н. Л. Шевелева[8], опираясь на литературный анализ зарубежной и отечественной практики модульного обучения в различных системах образования, выделяет в нем следующие основные черты:

1) *гибкость*. По мнению Дж. Рассела, гибкость заключается в возможности группировать малые единицы материала (модули) в различные комплекты. Один и тот же модуль может соответствовать отдельным частям требований,

предъявляемым к различным курсам. Обучающемуся предоставляется возможность выбора модулей и порядка их усвоения;

2) *возможность индивидуализации обучения*. Содержание модуля может быть предназначено для индивидуального обучения одного обучающегося или группы с применением индивидуализированного методического подхода к каждому. Могут существовать альтернативные модули, в которых представлены различные подходы к изложению одного и того же материала. Обучающийся может усваивать материалы модуля в темпе, который наиболее соответствует его личным способностям;

3) *свобода*. Она предоставляется обучающимся для самостоятельного изучения материала, отбора содержания, выбора методов, определения сроков обучения. Акцентируемой является деятельность обучающегося, а не педагога, поэтому становится актуальной мотивация обучающегося;

4) *взаимодействие обучающегося и педагога в учебном процессе*. Большинство авторов предлагают смотреть на модульное обучение как на процесс субъект-субъектного взаимодействия обучающегося и педагога, при этом педагог перестает быть центральной фигурой. В таких условиях педагог должен обладать очень высокой компетентностью, позволяющей ему отвечать на сложные вопросы творческого плана, которые могут возникать у обучающихся при самостоятельной работе с модулем.

Модульное обучение как дидактическая система объединяет в себе содержание, коллективный субъект (обучающий и обучаемый), технологию обучения (средства, методы и организационные формы обучения), оптимально распределенное учебное время. Все перечисленные компоненты органично связаны друг с другом, их взаимодействие задано в режиме развития и направлено на достижение целей образовательного процесса.

Преобразование процесса обучения на модульной основе позволяет осуществлять в единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения путем группировки модулей учебного материала. Данные модули обеспечивают разработку курса в полном, сокращенном и углубленном вариантах, что помогает решить проблему уровневой и профильной дифференциации в учебном процессе, обеспечить индивидуальный темп продвижения по учебной программе.

Широкое внедрение модульной технологии обучения в общеобразовательные школы свидетельствует о ее преимуществе перед традиционной системой обучения. Это преимущество составляют:

— значительное повышение качества усвоения знаний и умений учащихся;

— возможность организации обучения по индивидуальным траекториям;

— гибкость организации процесса обучения;

— сокращение сроков обучения;

— обеспечение высокой мотивации к процессу обучения и профессиональной деятельности;

— изменение функций преподавателя: его деятельность становится более творческой;

— экономическую эффективность обучения;

— универсальность — способность отвечать возможностям и потребностям различных групп населения, имеющих разный уровень подготовки, опыта;

— сочетаемость с другими педагогическими технологиями[9].

При всех достоинствах данной технологии в теории и практике модульного обучения в средней школе выявляются и отрицательные моменты, связанные с большими затратами времени и сил преподавателя при подготовке «модульных единиц», так как рекомендации по такому виду проектировочной деятельности учителя отсутствуют. Увеличение удельного веса самостоятельной работы, нерациональная ее организация могут вы-

звать негативное отношение учащихся. Существует и опасность излишнего акцентирования внимания в учебном процессе на формировании знаний базового уровня, обязательного для усвоения, в ущерб творческой работе. Эффективность такого обучения значительно возрастает, когда создаются условия для организации творческой самостоятельной познавательной деятельности учащихся[10]. Но, несмотря на наличие отрицательных моментов, модульное обучение получило широкое распространение в средней школе.

В основу разработанной нами и приведенной ниже модульной программы обобщающего характера положен первый раздел курса органической химии «Углеводороды». Это объясняется тем, что при изучении углеводородов затрагиваются почти все теоретические вопросы курса и вводится много новых понятий, от которых зависит уровень дальнейшего усвоения предмета. Находясь в тесном генетическом родстве друг с другом, углеводороды составляют ту основу, из которой «произрастает» все многообразие органических соединений. В этой теме достаточно полно осуществляются внутрипредметные связи как между темами раздела, так и между органической и неорганической химией. Каждый отдельный модуль выполняет управляющую функцию по самостоятельной работе ученика с учебником и содержит ряд заданий обобщающего характера.

Модульная программа «Углеводороды»

Модуль 0. Комплексная цель

Модуль 1. Единство и взаимосвязь строения неорганических и органических веществ

Модуль 2. Обобщение знаний о соединениях углерода при изучении предельных углеводородов

Модуль 3. Развитие знаний о химической связи и изомерии на материале непредельных углеводородов ряда алкенов и алкадиенов

Модуль 4. Обобщение знаний о непредельных углеводородах алифатического ряда в процессе изучения алкинов

Модуль 5. Связь ароматических углеводородов с предельными и непредельными углеводородами. Специфика их строения и свойств

Модуль 6. Обобщение знаний о строении и свойствах углеводородов разных гомологических рядов

Модульная программа имеет общепринятую структуру, т. е. модуль включает в себя структуру его учебных элементов (УЭ) плюс три элемента : УЭ-0 (в нем записываются цели модуля); УЭ предпоследний (в нем дается резюме или обобщение); УЭ последний (выходной контроль).

При делении учебного материала на отдельные модули надо иметь в виду, что в содержании каждого модуля должна просматриваться интегрированная цель освоения всего материала. Модуль должен обеспечивать достижение одной или нескольких дидактических целей. Модули должны быть автономными и периодически дополняться, а также дополняться каждый независимо друг от друга.

Кроме того, содержание модулей необходимо подчинять логике мыслительной или практической деятельности. Оно может варьироваться в зависимости от способностей, способов усвоения и уровня подготовки учителей и воспитателей.

Каждый учебный элемент также состоит из трех основных частей. Ими являются цели (относятся к оперативному уровню целеполагания и определяют результаты элементарного шага в продвижении по программе); содержание (обеспечивает достижение указанных целей и включает в себя текстовый и иллюстративный материал, а также тренировочные задания и упражнения); контроль или самоконтроль (осуществляется с помощью тестов проверки достижения цели данного учебного элемента).

В конце каждого модуля выделяется специальный учебный элемент, наиболее полно выражающий идею работы по обобщению знаний. Он состоит из обобщающих вопросов и заданий. В качестве примера приведем учебный элемент из модуля 2 «Обобщение знаний о соединениях углерода при изучении предельных углеводородов».

УЭ-8. Общая характеристика алканов и циклоалканов.

Дайте сравнительную характеристику алканов и циклоалканов (запись в тетради) по следующему плану:

1. Определение (общая формула, вид связи С-С, вид гибридизации).

2. Формулы и названия 5 представителей гомологического ряда.

3. Строение молекул (на примере метана, этана и циклопропана).

4. Вид изомерии, названия изомеров (1—2 примера).

5. Общие физические свойства (закономерности в изменениях агрегатного состояния, температуры, плотности).

6. Химические свойства: а) типы реакций, характерные для алканов и циклоалканов; б) галогенирование, название галогенопроизводных; в) горение, использование этой реакции в промышленности; г) термическое разложение, применение продуктов реакции; д) отношение к растворам брома и перманганата калия.

Ответ запишите в виде таблицы.

алканы	циклоалканы
1.	1.
2.	2.
…	…

Работа по модульной программе в настоящее время нами апробируется в школах Республики Мордовия и Саранска. Предварительные результаты позволяют судить о том, что учащиеся в процессе изучения темы «Углеводороды» способны устанавливать связи разного типа в учебном материале, применять приобретенные знания в новых ситуациях, по отношению к новым веществам и процессам, прогнозировать их состав, строение и свойства. Кроме того, наличие обобщенных и системных знаний положительно влияет на запоминание учебного материала. Также обобщение позволяет сократить количество необходимой ученику информации, заменяя знание множества сходных случаев знанием общего принципа.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Кузнецова Н. М.* Дидактические условия обучения учащихся основам теоретического обобщения : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н. М. Кузнецова. Липецк, 2001.

[2] См.: *Немов Р. С.* Психология : слов.-справ. : в 2 ч. / Р. С. Немов. М., 2003. Ч. 2.

[3] См.: *Санина Е. И.* Методические основы обобщения и систематизации знаний учащихся в процессе обучения математике в средней школе : дис. … д-ра пед. наук / Е. И. Санина. М., 2002.

[4] См.: Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 2004.

[5] См.: *Кириллова Г. Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г. Д. Кириллова. М., 1980.

[6] См.: *Лапина Р. П.* О формировании у школьников умения обобщать / Р. П. Лапина, Н. Д. Козлова // Химия в школе. 1974. № 6. С. 57 — 63.

[7] См.: *Кутейников С. Е.* Типы учебных элементов модульной программы / С. Е. Кутейников // География в школе. 1998. № 2. С. 57—60.

[8] См.: *Шевелева Н. Л.* Модульное обучение в системе дополнительного профессионального образования инженерно-педагогических кадров : дис. … канд. пед. наук / Н. Л. Шевелева. Екатеринбург, 1998.

[9] См.: *Беспалов П. И.* Модульная технология обучения химии: теория и практика / П. И. Беспалов, А. В. Орехов. Саранск, 2002.

[10] См.: *Журавлева О. Н.* Модульная технология обучения истории [Электронный ресурс] : дис. … канд. пед. наук / О. Н. Журавлева. М., 2003.

Поступила 09.07.07

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ КУРСОВ ГЕОМЕТРИИ И ИНФОРМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Н. И. Никулина, *учитель информатики средней школы № 76 г. Ярославля, ассистент кафедры теории и методики обучения информатике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского*

Изложены методические основы разработанного и апробированного автором интегрированного курса геометрии и информатики в 5—6-х классах, реализованного на базе компьютерной среды Лого. Сформулированы основные принципы реализации интегрированного курса. Рассмотрены особенности исследовательской деятельности учащихся и формирования геометрических понятий при работе в Лого.

В условиях роста объема информации, подлежащей усвоению школьниками при изучении различных предметов, и тенденции к сокращению количества часов, отводимых по базисному учебному плану на их изучение, особенно актуальной становится проблема интеграции различных учебных дисциплин, в том числе и в рамках пропедевтических курсов.

С конца 1980-х гг. в методической литературе обсуждается проблема необходимости введения в школе непрерывного курса информатики, включающего в себя три ступени: пропедевтическую (1—6-й или 5—6-й классы), базовую (7—9-й классы) и профильную (10—11-й классы). Согласно базисному учебному плану 2004 г. на изучение предмета «Информатика и ИКТ» отводятся часы только в 8—9-м и 10—11-м классах, реализация пропедевтического курса может быть осуществлена за счет регионального или школьного компонента.

Курс математики проходит через все ступени школьного обучения. Но в начальной школе и 5—6-м классах математика не разделяется на алгебру (арифметику) и геометрию, что существенно сказывается на качестве преподавания последней на всех этапах обучения. Избежать этого, по мнению многих методистов, позволит введение в школе пропедевтического курса геометрии.

Одной из основных целей преподавания информатики и геометрии в 5—6-м классах, декларированных авторами соответствующих курсов и нормативными документами, является развитие мышления школьников, в частности алгоритмической его составляющей. Мы считаем возможным реализовать интегрированный курс информатики и геометрии, причем обучение обоим предметам будет наиболее эффективно, если эту интеграцию осуществить на базе компьютерной среды Лого.

Среда Лого была разработана в середине 1960-х гг. специально для обучения школьников математике, но до сих пор используется учителями информатики как язык программирования, предоставляющий широкие возможности для развития алгоритмического мышления и творческих способностей учащихся. В современных педагогических исследованиях не нашло должного отражения описание методики использования среды Лого для обучения школьников геометрии. На наш взгляд, это обусловлено рядом причин. Во-первых, Лого — среда, наиболее соответствующая психологическим особенностям учащихся начальной школы и 5—6-го классов, а до последнего времени курс информатики в этих классах преподавался лишь в отдельных школах. Во-вторых, построение интегрированного курса требует от учителя большой методической подготовки. В-третьих, реализовать интегрированный курс информатики и геометрии можно только в тесном сотрудничестве с учителями математики, которые до сих пор либо не использовали средства информационных технологий на своих уроках, либо использовали бессистемно.

Сегодня компьютер прочно вошел в повседневную жизнь людей, в результа-

© Н. И. Никулина, 2007

те существенно изменилось отношение учителей математики к необходимости использования возможностей компьютера в преподавании своей дисциплины. Кроме того, на современном этапе развития образовательной области «Информатика» можно отметить существенные сдвиги в направлении организации непрерывного курса: появление нормативной базы, указывающей на необходимость реализации пропедевтического курса информатики за счет школьного компонента учебного плана; достаточную оснащенность школ компьютерной техникой и обеспеченность квалифицированными учителями; наличие большого количества методических разработок по темам базового курса, что оставляет учителю время для разработки пропедевтического курса. Все вышеперечисленное делает актуальным использование компьютерной среды Лого для обучения школьников геометрии.

В состав Лого входит исполнитель Черепашка, назначение которого — изображение на экране рисунков, состоящих из прямолинейных отрезков. Лого — это, с одной стороны, язык программирования, доступный для освоения младшими школьниками, с другой — инструмент для рисования. Рисуя с помощью Черепашки, ребенок погружается в мир геометрических образов, знакомится с различными геометрическими фигурами и их свойствами.

Изучение компьютерной среды Лого на уроках информатики позволяет достичь следующих целей:

с точки зрения математики

— развитие образного и пространственного мышления; пропедевтика основных геометрических понятий, т. е. формирование и накопление образов геометрических фигур,

— формирование готовности к изучению систематического курса геометрии,

— формирование готовности к применению геометрических знаний в смежных дисциплинах и на практике;

с точки зрения информатики

— пропедевтика понятий базового курса информатики, в частности темы «Алгоритмы и исполнители»,

— освоение навыков работы с компьютером,

— формирование готовности применять возможности средств ИКТ в других дисциплинах.

Такие уроки информатики мы называем уроками геометрии Черепашки.

Использование компьютерной среды Лого для пропедевтической подготовки школьников по геометрии требует дополнения системы общедидактических принципов и принципов пропедевтической подготовки по геометрии, представленной в работах В. А. Гусева, Н. С. Подходовой, В. В. Орлова, И. С. Якиманской, Т. Г. Ходот. Нами были сформулированы следующие принципы:

— согласованного взаимодействия учителей математики и информатики;

— согласованного достижения целей пропедевтической подготовки по информатике и геометрии;

— учета эмоциональных мотивов обучения;

— изменения ролевой функции учащегося в образовательном процессе;

— динамичного учета психолого-возрастных особенностей учащихся.

Следование сформулированным принципам предполагает выполнение ряда условий.

Условиями для реализации согласованного взаимодействия учителей математики и информатики являются разработка согласованных программ по математике и информатике; выработка единой терминологии; разработка комплекса задач для обоих уроков, адаптированного к целям пропедевтической подготовки; соблюдение обоими учителями методической схемы: на информатике — открытие, на математике — закрепление; систематическое обращение на уроках математики к результатам, полученным с помощью Черепашки; наличие

совместного эмоционального закрепления каждой темы.

Принцип учета эмоциональных мотивов обучения предполагает создание особого эмоционального фона на занятиях для формирования и поддержания познавательного интереса у учащихся. Он реализуется через ряд условий: частично-игровой характер познавательной деятельности; побуждение к познавательной активности посредством творческих заданий, ориентированных на использование воображения и фантазии ребенка; организацию исследовательской деятельности учащихся.

Данный принцип можно отнести к общедидактическим, но в курсе геометрии Черепашки он имеет свои особенности. Вся деятельность учащихся строится на взаимодействии с кибернетическим существом — Черепашкой. В начале 5-го класса учащиеся охотно дают вовлечь себя в игру, в которой Черепашка становится объектом обучения, а дети примеряют на себя роль учителя: учат Черепашку рисовать, придумывают для нее задания, помогают их решить. К 6-му классу игровая окраска учебной деятельности постепенно ослабевает, но созданный на ее основе познавательный интерес остается.

Условиями для выполнения принципа изменения ролевой функции учащегося в педагогическом процессе являются в первую очередь организация игры в «учителя для Черепашки», проблемное изложение материала, организация самостоятельных исследований учащихся, позиция учителя как консультанта, помощника. Все это способствует возрастанию роли самооценки учащихся и их самостоятельности.

Так как в возрасте 10—12 лет происходят существенные изменения в психике ребенка, то принцип учета психолого-возрастных особенностей детей особенно важен при работе с учащимися 5—6-го классов. Он подразумевает постепенную перестройку характера учебной деятельности учащихся, характера взаимоотношений учителя и ученика, ученика и компьютера. Условия для реализации данного принципа таковы: постепенный переход от игры в «учителя для Черепашки» к серьезной деятельности — программированию; изменение роли учителя от позиции руководителя в начале 5-го класса к позиции равноправного партнера и консультанта; постепенное повышение уровня самостоятельности учащихся.

Соблюдение вышеизложенных принципов позволяет на качественно ином уровне организовать работу учащихся над изучением геометрических понятий и свойств геометрических фигур.

Уроки геометрии Черепашки предполагается проводить в рамках предмета информатики. Изучение каждой темы начинается со своеобразного открытия учащимися новых фактов, знакомства с новыми геометрическими понятиями, свойствами геометрических фигур. Затем происходит закрепление этих знаний на уроках информатики и математики. В первом случае учащиеся пишут процедуры для создания различных рисунков, состоящих из изученных геометрических фигур. Во втором — вспоминают открытия, сделанные с помощью Черепашки, используя для этого игрушечную черепаху, которая ходит по магнитной доске. Кроме этого, на занятиях по математике учащиеся работают над определениями или описанием геометрических объектов, формулировками свойств геометрических фигур, создают аппликации, клеят модели геометрических тел, работают с их развертками. Традиционными являются задания творческого характера: создание сказок, загадок, головоломок по заданной теме. Изучение каждой темы заканчивается совместным уроком, который проводится в виде игры, викторины или посвящается изданию стенгазеты по пройденной теме. Такие занятия имеют целью обобщить и систематизировать знания учащихся, полученные в процессе изучения всей темы. В конце года учащиеся выпол-

няют итоговый проект. Лучшие проекты могут быть представлены на ежегодной школьной конференции по информатике.

Большинство теоретических сведений и представлений о геометрических объектах при работе в Лого учащиеся получают в ходе самостоятельной исследовательской деятельности и последующего совместного обсуждения. Сначала они строят простейшие геометрические фигуры и изучают их свойства. Черепашка при этом используется как инструмент не только для рисования, но и для измерения длин и углов. Далее школьники могут конструировать новые геометрические фигуры из уже изученных и таким образом находить новые объекты для исследования и материал для рисования. Например, складывая основаниями два одинаковых треугольника, они получают четырехугольник, у которого противоположные стороны и углы равны. Продолжив стороны полученной фигуры, учащиеся приходят к выводу, что противоположные стороны четырехугольника параллельны, и называют эту фигуру параллелограммом. Та же процедура, выполненная с правильными, равнобедренными, прямоугольными, прямоугольными равнобедренными треугольниками, позволяет «открыть» различные виды параллелограммов.

Особенность ученических исследований состоит в том, что основным мотивом при этом является желание создать интересный рисунок, т. е. необходимость исследования рождается из практической деятельности учащихся. Дети могут самостоятельно прийти к осознанию существующей проблемы и необходимости ее решения, тогда как в традиционном преподавании геометрии проблему исследования, как правило, формулирует учитель. Желание создать рисунок порождает познавательный интерес, интерес к исследованию и учению вообще.

Основная цель курса, как отмечалось выше, заключается в пропедевтике важнейших геометрических понятий, создании образов геометрических фигур. На наш взгляд, работа учащихся с исполнителем Черепашкой дает им возможность создавать образы (представления) геометрических фигур на качественно ином уровне, чем в традиционном курсе геометрии. Деятельность учащихся в Лого осмысленна, эмоционально окрашена и личностно значима для ученика, что способствует формированию и обогащению его опыта «общения» с геометрическими объектами.

Психологи рассматривают понятие как многоуровневую иерархически организованную структуру, включающую в себя образы разной степени обобщенности. В качестве психологической основы формирования геометрических понятий у учащихся целесообразен выбор структуры перцепт — понятие, описанной в работах Н. С. Подходовой.

Анализируя условия становления структуры перцепт — понятие, Н. С. Подходова выделяет следующие этапы ее развития: образ восприятия (перцепт) — представление — обобщенное представление, или предпонятие (образ-концепт) — понятие — система понятий. Эта последовательность может быть условно разбита на два блока: 1-й блок — до предпонятия, включая его; 2-й блок — от предпонятия к понятию[1].

Таким образом, формирование предпонятия является самостоятельным этапом в процессе изучения геометрии и на этапе пропедевтического усвоения геометрии следует формировать у учащихся именно предпонятия геометрических фигур. Владение предпонятием геометрического объекта означает сформированность у ученика умения выделять существенные свойства этого объекта, причем их количество может превышать набор существенных свойств, достаточный для определения соответствующего понятия. На уровне геометрических предпонятий имеет смысл рассматривать не определения, а описания геометрических фигур и отношений между ними.

Чтобы нарисовать какой-либо рисунок с помощью Черепашки, необходимо разбить этот рисунок на составляющие его геометрические фигуры, написать процедуры для рисования фигур и «собрать» рисунок. Для создания процедуры рисования какой-либо геометрической фигуры учащиеся должны уметь выделять существенные и несущественные свойства данного геометрического объекта. В Лого процедуры для рисования геометрических фигур, принадлежащих к классу одного понятия, имеют одинаковую структуру, тем самым отражая в себе существенные признаки фигур данного класса, и отличаются только некоторыми числовыми параметрами, соответствующими несущественным признакам фигур данного вида (длина стороны для правильного треугольника, длины сторон и величина угла для параллелограмма и т. п.).

Создавая с помощью процедуры различные виды объектов, принадлежащих к классу данного понятия, учащиеся уточняют и расширяют объем понятия: происходит накопление образов как основы понятия через моделирование и варьирование несущественных свойств. Традиционно на уроках математики изучению подлежат только существенные свойства объекта; при работе в Лого учитывается и влияние несущественных признаков объекта на его изображение.

Применяя процедуры для рисования отдельных геометрических фигур при создании рисунков, учащиеся постоянно закрепляют существенные свойства этих фигур, обращаются к образам, соответствующим конкретному геометрическому понятию.

Интеграция пропедевтических курсов геометрии и информатики позволяет достигнуть существенных результатов в изучении обоих предметов. Ребенок накапливает арсенал зрительных образов геометрических фигур, знакомится с их свойствами, приобретает навыки исследовательской деятельности, а также осваивает основы алгоритмизации. Таким образом, курс геометрии Черепашки позволяет учащимся приобрести знания по информатике и математике, которые позволят им в дальнейшем уверенно приступить к изучению систематического курса геометрии и базового курса информатики.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] См.: *Подходова Н. С.* Теоретические основы построения курса геометрии 1—6 классов : дис. … д-ра пед. наук / Н. С. Подходова. СПб., 1999.

Поступила 12.09.06.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕОРИИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ И РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ РЕБЕНКА

А. А. Валеев, *доцент кафедры английского языка Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета*

Автором раскрываются некоторые важные аспекты теории свободного воспитания, получившие воплощение в конкретном педагогическом опыте в практике школы А. Нейлла. Анализируется, как в созданном известным английским педагогом воспитательном пространстве решались сложные педагогические задачи воспитания без принуждения, предоставления детям права самостоятельной организации своей жизни, обеспечения условий для развития психической устойчивости ребенка и формирования его нравственности.

Педагогика знает множество традиций и подходов в понимании нравственного воспитания, которые воплощались в разнообразных концепциях, имевших как теоретическое обоснование, так и практическое воплощение в деятельности лучших умов педагогической мысли. К когорте замечательных педагогов-практиков можно отнести и одного из апологетов свободного воспитания Александра Нейлла. В созданной им в Англии школе Саммерхилл (1923 г.) он воплотил основную идею этой воспитательной системы — самоценность человеческой личности, в основе которой лежит нравственная мотивация.

Цементирующим началом успешной реализации ведущих принципов своей педагогической теории Нейлл всегда считал психическую устойчивость ребенка и его духовное развитие, основанные, в свою очередь, на неформальном педагогическом общении. Именно в этом общении, в котором ребенок участвует в качестве субъекта, развиваются личностно и социально значимые качества личности, вырабатывается активная жизненная позиция, происходит постепенное накопление нравственных ценностей. Нравственное становление личности ребенка Нейлл не мыслил без его эмоциональной устойчивости.

Мнение, согласно которому нравственного развития личности можно достичь путем просвещения, Нейлл считал неверным, так как обучать нравственности нельзя. Нравственное просвещение есть сознательное влияние на предельно индивидуализированный и в целом протекающий стихийно процесс. «Большинство родителей полагают, что они погубят ребенка, если не сформируют у него нравственные ценности, не будут постоянно указывать, что хорошо и что плохо. Практически каждые мать и отец считают, что их главный долг — внедрить в него нравственные ценности. Они думают, что без такого обучения ребенок вырастет дикарем, с неуправляемым поведением и не умеющим заботиться о других»[1]. Подобная точка зрения, по Нейллу, исходит из идеи об изначальной греховности человека, о его дурной природе, которую надо непременно исправлять. В этом процессе соединяются усилия церкви и родителей. Вместе они стараются «возвысить» ребенка, одновременно вселяя в него страх — перед Божьим наказанием или наказанием взрослых. Страх же, по убеждению Нейлла, является не средством формирования нравственности, а началом психических расстройств.

Разрабатывая далее столь непростую проблему, Нейлл безапелляционно заявляет, что именно нравственное наставление делает ребенка плохим; более того, ребенок всегда будет нравственно изуродованным, если его **принуждать** быть хорошим. «Родители редко понима-

© А. А. Валеев, 2007

ют, какое ужасное влияние оказал на их ребенка непрерывный поток запретов, наставлений, нравоучений и навязывания ему всей системы нравственного поведения, до которой ребенок еще не дорос, которую он не мог понять, а поэтому не мог и с желанием принять» (p. 218). От них же требуется лишь проявление терпения и сохранение в душе уверенности, что их ребенок рожден изначально хорошим; и он неизбежно превратится в хорошего человека, если только его не подгонять и не устрашать, не искажать его естественное развитие внешними воздействиями. Нейлл был убежден в том, что учение — это процесс приобретения ценностей из своего окружения.

Очень часто педагог наблюдал, как нравственное воспитание в школах приобретает непродуктивную форму морализаторства и морального террора, которым не дано оценить по-настоящему добрую волю человека. Их удел — насильственное осчастливливание людей путем навязывания им через жесткую регламентацию определенных внешних форм поведения, нравственная значимость которых сама по себе не вызывает сомнения. По Нейллу, нравственность никак не может быть усвоена чисто внешним образом, ибо она основывается прежде всего на личностной автономии. Свою воспитательную систему в Саммерхилле он строил на принципах теории свободного воспитания, направленного на формирование одухотворенной, психически уравновешенной и созидающей себя личности.

В основу воспитания Нейлл положил **поступок ребенка** как фундамент его духовного развития. Взяв на вооружение слова Аристотеля: «Каковы поступки, таковы и нравственные качества человека», — английский педагог писал: «Поступок пробивается к бессознательному там, где словам это не под силу. Вот почему любовь и принятие так часто избавляют ребенка от проблем… Я на практике доказал, что свобода и отсутствие моральной дисциплины излечили многих детей, чье будущее виделось как сплошная тюрьма. Подлинная свобода, существующая в совместной жизни, похоже, делает в Саммерхилле для многих то, что психоанализ делает для отдельного человека. Она высвобождает скрытое. Она, как дуновение свежего воздуха, проветривает душу, чтобы очистить ее от ненависти к себе и к другим. Мы, педагоги, должны принять ту или иную сторону: власть или свобода, дисциплина или самоуправление. Никакие половинчатые меры не годятся — положение слишком критическое» (p. 252). Идеалом педагога, способного формировать нравственность ребенка, для Нейлла были люди, умеющие быть на равных с учениками, не ставить себя выше их; избавившиеся от ложного чувства собственного превосходства; исключившие из методов воздействия на учеников сарказм, запугивание; люди, наделенные бесконечным терпением, способные видеть далеко вперед и готовые верить в конечный результат.

Из всего вышеизложенного становится абсолютно ясным отношение Нейлла к наказаниям: он был против использования наказаний для принуждения ребенка принять те или иные нравственные нормы. Надо отметить, что дискуссии о соотношении свободы и принуждения в воспитании показательны для начала XX в. Сторонники свободного воспитания выступали с резкой критикой использования наказаний в воспитании, поскольку те вызывают у детей лишь страшную горечь и жажду мщения, пресмыкающееся раболепство и льстивость. Педагоги-гуманисты тоже использовали в своей практике различные наказания, однако в их воспитательных системах **наказание принимало характер правового акта, который осуществлялся органами детского самоуправления.** Так, например, общее собрание в Саммерхилле разбирало различные жалобы, которые возникали вследствие нарушения детьми законов общежития, установленных самими детьми.

Причем дети обходились с нарушителями с замечательной беспристрастностью и мудростью, отличались удивительным чувством справедливости. Вся эта процедура имела несомненное воспитательное значение.

Существует мнение, что дети в роли судей могут быть очень суровы. Опыт Саммерхилла утверждает обратное. За всю его историю дети не приняли ни одного слишком жесткого наказания. Более того, взыскание даже было связано с характером провинности. Не подозревая о существовании «метода естественных последствий», дети поступали в соответствии с ним. Например, по делу четырех мальчиков, которые забрались на лестницу, принадлежавшую строителям, собрание решило, что в качестве наказания они должны подниматься и опускаться по лестнице в течение десяти минут без перерыва. В другом случае двух мальчиков, которые кидались комьями земли, обязали привозить тачками землю и разравнивать площадку для игр.

За некоторые проступки следовали автоматические наказания в виде штрафа, лишения карманных денег, запрещения пойти в кино. К таким нарушениям относились езда на чьем-либо велосипеде без разрешения хозяина, плохое поведение в кино, хождение по крыше, разбрасывание еды в столовой. Обычно вердикт собрания принимался виновным как должное. Если же этого не происходило, он мог отказаться от постановления собрания и председатель еще раз выносил вопрос на обсуждение.

Интересно, что провинившиеся никогда не испытывали гнева или ненависти по поводу наказания, прежде всего потому, что наказания не унижали детей морально. В результате дети осознавали свою вину и то, что должны понести наказание. Важно отметить, что собрание от начала до конца организовывалось и проводилось детьми. Лишь в очень редких случаях дети обращались ко взрослым с просьбой о совете.

Педагог, психолог и психотерапевт А. Нейлл не забывал о том, что нравственное формирование личности тесно связано с социализацией, межличностный механизм которой реализуется в процессе общения ребенка с субъективно значимыми для него лицами — родителями, друзьями, взрослыми и т. д. Действие всех механизмов социализации в большей или меньшей мере опосредуется внутренним диалогом. В нем ребенок либо отвергает, либо принимает те ценности, что свойственны сообществу и всем значимым для него лицам. Иначе говоря, ребенок формируется и изменяется в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в ней и самого себя. В процессе незаметной, не видимой ребенком воспитательной работы Нейлл исподволь взращивал в воспитанниках способность к изменению ценностных ориентаций и умению находить баланс между своими ценностями и требованиями детского сообщества. Например, на вопрос о том, что делает педагогический коллектив с ребенком, который огрызается, Нейлл с уверенностью отвечал: «Ни один ребенок в Саммерхилле никогда не огрызается. Ребенок огрызается только тогда, когда кто-то, страдающий повышенным чувством собственного достоинства, обращается с ним как с неполноценным. В Саммерхилле мы говорим на языке детей. Если бы учитель пожаловался мне, что дети огрызаются, я бы решил, что он никуда не годится» (p. 306).

Между тем Нейлл понимал, что у растущего человека должны развиваться компенсирующие качества, способные стать опорой в его дальнейшей жизнедеятельности. Об их недостаточной развитости свидетельствуют чувства неполноценности и амбициозности, которые проявляются у ребенка во взаимоотношениях с другими людьми. Критерием полноценного развития человека выступает его способность к полезной деятельности в обществе, а также к примирению разума с реалиями жизни. Как известно, этот критерий австрийский психолог А. Адлер называл социальным чув-

ством, видя в нем важнейший и решающий фактор нормального развития человека, с чем полностью был согласен и английский педагог.

Как уже отмечалось, своим главным детищем Нейлл считал создание в Саммерхилле истинного самоуправления, одной из главных функций которого была выработка норм и правил общежития. Принятие и модификация основных правил общего поведения происходили на собрании в начале каждого семестра общим голосованием. Собрание рассматривало самые разнообразные вопросы, касающиеся правил общежития, организации жизни школы, нравственных проблем. Оно проходило в атмосфере серьезности, откровенности и доверия. Не игнорировалось ни одно мнение. Все присутствовавшие ощущали значимость ситуации, понимая, что только так можно выработать те нравственные нормы, которым они могут и хотят следовать. С этого дня совместно выработанные правила жизни становились руководством к действию. Таким образом, формирование нравственности как совокупности нравственного сознания, навыков и привычек в Саммерхилле было связано с соблюдением норм, правил и требований, выработанных самими детьми.

Организация жизни школьного сообщества на основах самоуправления стимулировала в каждом ребенке стремление к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Нейлл отмечал: «Образование призвано готовить детей к жизни в обществе и одновременно помогать им стать независимыми личностями, и самоуправление, без сомнения, делает и то, и другое» (p. 11). И далее: «Саммерхилл — бесклассовое общество, значима лишь личность человека. Самым важным становится его социальная установка, т. е. способность быть хорошим членом сообщества» (p. 174).

Когда человек обретает свободу, он начинает заниматься поиском смыслов: «Что есть добро? Что есть зло? Какой смысл имеет мой данный поступок? В чем смысл моего такого отношения к людям?» и т. д. Нейлл считал, что личность, способная к поиску ответов на эти вопросы, способна к обретению свободы, а следовательно, и к обретению силы.

Наблюдая за жизнью своих воспитанников, Нейлл замечал, что дети обладают богатыми психофизиологическими возможностями. На каждой ступени их развития обнаруживается избирательная восприимчивость к внешним воздействиям: дети наиболее эффективно овладевают не любыми, а лишь определенными способами деятельности. Для многих воспитанников характерны неравномерность детского развития, наличие особых сложных моментов становления личности. Как известно, З. Фрейд рассматривал такие моменты как «болезни развития», негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью. Данное явление в психологии называется возрастным кризисом. Он заключается в закономерных и необходимых этапах развития ребенка и связан с тем, что у развивающейся личности возникает новый тип отношений со взрослыми и детьми, а также со сменой одного вида ведущей деятельности другим.

В определенном контексте понятие «возрастной кризис» не несет на себе негативной окраски. Однако нередко кризис сопровождается проявлениями отрицательного поведения (конфликтностью в общении, упрямством и др.). Источник такого явления — противоречия между возросшими духовными возможностями ребенка (свобода выбора, реальная самостоятельность, ответственность и т. д.) и ранее сложившимися видами деятельности (обязательность учебных занятий, послушание, запреты и т. д.). И это Нейлл всегда имел в виду, когда организовывал демократические формы взаимоотношений ребенка с окружающими, а также осуществлял приемы педагогического взаимодействия — с одной лишь целью: ослабить остроту противоречий,

которые порождают сильные эмоциональные переживания и нарушают взаимопонимание ребенка и сообщества.

В создании нравственной атмосферы защищенности ребенка в школе Саммерхилл со дня его основания первостепенную роль играл гуманистический принцип уважения личности и прав воспитанника в сочетании с требованием к нему. Этот принцип способствует, с одной стороны, воспитанию у детей человечности, доброты, отзывчивости, что составляет важную предпосылку гуманизации внутриколлективных отношений. С другой стороны, он содействует повышению у ребенка чувства собственного достоинства, которое является своеобразной мерой его самочувствия в детском коллективе.

Чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать в своем питомце человеческую личность. Ребенок с развитым чувством собственного достоинства отличается уверенностью в своих силах, у него нет той особой душевной надломленности, которая часто ведет к конфликтам в отношениях с товарищами. Принцип уважения личности и прав ребенка определяет стиль отношений не только между взрослыми и детьми, но и в среде детей, приводит к улучшению микроклимата. Во взаимодействии ребенка и сообщества проявляется главная сущность человеческого — гуманность как стремление утвердить собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности каждой личности. Даннное качество Нейлл постоянно отстаивал в своей практике и считал одним из основных условий духовного развития ребенка в школе. И это не проходило мимо внимания тех, кто посещал Саммерхилл. Приведем краткую выдержку из доклада инспектора, сделанного полвека тому назад, но не потерявшего своей свежести и сегодня: «Всю школу пронизывает атмосфера удовлетворенности жизнью и терпимости всех членов сообщества по отношению друг к другу… Поведение детей просто восхитительно. В соблюдении некоторых условностей им, возможно, и недостает каких-то навыков, но дружелюбие, легкость, естественность, полное отсутствие как застенчивости, так и самолюбования делают их очень легкими и приятными в общении людьми» (p. 85).

Очень много внимания и времени А. Нейлл посвящал вопросу психической устойчивости ребенка, часто обращаясь к теоретическому и практическому наследию психоанализа. Из множества классических направлений психотерапии и их методов он использовал прежде всего те, которые давали возможность освободить ребенка от нерациональной зависимости, поскольку именно она создает фрустрацию (напряжение, неудовлетворенность, страдание). Находясь в роли психотерапевта, Нейлл помогал ребенку расширить сознание — как бы показать ему с высоты пути выхода из того тупика, в котором он оказался, и почувствовать в себе способность самостоятельного (хотя на первом этапе и с помощью взрослого) выхода из тупиковой ситуации. Это была настоящая психолого-педагогическая психотерапия.

Один из наиболее известных методов З. Фрейда проведения психоаналитической беседы — **метод свободных ассоциаций —** у Нейлла применялся в форме **индивидуальных уроков**. Индивидуальные уроки представляли собой неформальные разговоры у камина, которые Нейлл ориентировал обычно на вновь поступивших в школу воспитанников с целью ускорения их адаптации к свободе, так как внутренняя зажатость не давала им возможности самим приспособиться к новому.

Индивидуальные уроки директора были нужны многим, а не только новичкам, с которыми, разумеется, было намного труднее. Главное, чего постоянно придерживался Нейлл, — желание самих детей; именно в этом он видел идеальное условие для проведения своих инди-

видуальных уроков, а в последующем и их успех.

Осуществляя курс психотерапии, Нейлл пришел к выводу, что ни одна, даже самая лучшая, психиатрическая концепция не способна излечить детский невроз; единственное, что при этом необходимо, — высвобождение чувств ребенка в атмосфере любви, принятия и свободы быть самим собой. Говоря об освобождении чувств, он имел в виду то, что важно избавить ребенка от ощущения угнетенности, задавленности, униженности; если же ребенок ненавидит математику или не может читать, то прибегать к психоанализу нет необходимости.

Основой психической устойчивости ребенка, как, впрочем, и взрослого, Нейлл считал прежде всего внутреннее чувство благополучия, равновесия и удовлетворенности жизнью, а все это может существовать только в том случае, если человек чувствует себя свободным.

Личностный рост ребенка Нейлл не отделял от счастья, на этом, по сути, и строилась его педагогика. Для ребенка лучше не иметь никакого представления о том, что такое десятичная дробь, но быть свободным и довольным. На вопрос посетителей, почему при возможности выбора между каким-нибудь престижным учебным заведением и Саммерхиллом они бы выбрали последнее, дети неизменно отвечали: потому что их школа дает чувство полной уверенности в себе.

Таким образом, формирование нравственности у ребенка в свободной школе неразрывно связывается со свободой его внутреннего мира, с неограниченной жаждой познания окружающего мира, понимания смысла жизни. Посредством совместной выработки социальных норм, социально значимых качеств личности создается образ счастливой жизни сообщества, в котором превыше всего ценятся свобода и любовь, терпимость и взаимопонимание. С другой стороны, чистота и ясность взаимоотношений между взрослым и ребенком возможны только при наличии у них собственной психической устойчивости, не отягощенной страхом и ненавистью, неуверенностью и душевной апатией. Иначе говоря, духовность и психическая уравновешенность личности суть его жизнеустойчивость, исходным условием которой является способность человека видеть себя и окружающий мир в нерасторжимой связи. Это видение и есть понимание своей личностной сущности, нравственное становление. А оно требует, в свою очередь, внутренней гармонии нашего внешнего и внутреннего «Я».

Вышеизложенное позволяет утверждать, что формирование нравственности и развитие психической устойчивости детей составляют важнейшее, если не главное, направление воспитания в свободной школе. Процессы самопознания ребенка и рационального самоуправления детского сообщества могут стать не просто стержнем нравственного воспитания в воспитательно-образовательном пространстве, но первотолчком к последующей самоактуализации личности.

ПРИМЕЧАНИЕ

[1] *Neill A. S.* Summerhill. Penguin Books / A. S. Neill. Harmondsworth, 1980. P. 218. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера страницы в скобках.

Поступила 18.10.06.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. В. Лещенко, *старший преподаватель кафедры психологии Вятского государственного гуманитарного университета*

В статье раскрываются сущность, особенности нравственного развития младших школьников. Новизна статьи — в рассмотрении механизма нравственного развития с точки зрения всевозрастной концепции развития. Показаны роль экстериоризации в нравственном развитии детей указанного возраста, нравственные новообразования младших школьников в соответствии с этапами обучения, предпосылки эффективности и трудностей нравственного воспитания в процессе начального обучения.

В основе нравственного воспитания лежит не совокупность определенных качеств, а нравственное развитие с опорой на положительное представление ребенка о себе. Специфика нравственного воспитания младших школьников определяется прежде всего особенностями нравственного развития детей данного возраста. Этот вопрос исследовался такими учеными, как А. С. Арсеньев, О. С. Богданова, Л. А. Высотина и др.

Младший школьный возраст соответствует преднравственному уровню развития, когда поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей в расчет не принимается. При этом реализуется вторая стадия этого уровня — ориентация на поощрения. Суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь. Для этого возраста характерны конформное, согласное с нормами поведение, направленное на то, чтобы в результате получить поощрение; ожидание ребенком того, что в ответ на его положительные поступки к нему будут относиться так же хорошо.

Исследователи дают разные определения нравственного развития. Одни под нравственным развитием понимают «результат нравственного воспитания»[1]; другие — «процесс становления и качественной перестройки сознания, чувств, поведения на основе *внутренней переработки влияний* (выделено нами. — *Н. Л.*) объективных и субъективных факторов и самовыражения личности в деятельности и поведении»[2]; третьи — *интериоризацию* индивидом основных культурных правил социального действия[3]. Очевидно, что это длительный целенаправленный процесс, который предполагает опору не только и не столько на непосредственные впечатления учителя, сколько на объективные данные, полученные с помощью конкретных исследовательских методик, вписанных в учебно-воспитательный процесс. «Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, но основные черты морального облика складываются в детском, подростковом, юношеском возрастах»[4].

Специфические признаки именно нравственного развития раскрываются через критерии уровня нравственного развития: интеллектуальный (знание соответствующих моральных норм и предписаний и способность высказывать на основе этих знаний свои суждения); поведенческий (способность противостоять искушению нарушить эти нормы и предписания); эмоциональный (переживание чувства вины при их нарушении).

Механизм нравственного развития часто представляют так: «…общественные требования превращаются в требования ребенка к самому себе… В процессе усвоения знания становятся „внутренне своими“. Процесс выделения… „образцов“ отражает факт усвоения им [ребенком] определенных морально-этических представлений и требований к поведению. Эти „образцы“ ориентируют его поведение, деятельность и отношения. Следование им может заключаться в прямом подражании взрослым или в появлении элементов самовоспитания»[5].

В понимании сущности и механизмов нравственного развития долгое время

© Н. В. Лещенко, 2007

акцент делался на процессе приобретения нравственных качеств и процессе интериоризации нравственных норм. Во многом это обусловлено тем, что первоначально теория нравственного развития формировалась применительно лишь к детскому возрасту.

В рамках всевозрастной концепции развития нравственное развитие включает в себя и процесс исчезновения, избавления человека от тех качеств, особенностей, которые не нужны для самореализации, для решения жизненных задач. Мы исходим из понимания развития как взаимодействия потерь и приобретений. Следовательно, **нравственное развитие** — это взаимодействие нравственных приобретений (интериоризованных норм морали, приобретенных нравственных качеств) и нравственных потерь, т. е. освобождения от усвоенных норм, качеств (путем их экстериоризации), которые перестали быть актуальными, нужными для достижения целей саморазвития.

Бесспорно, в младшем школьном возрасте больше приобретений нравственных качеств, чем потерь. Ни в коей мере не отрицая значимость интериоризации нравственных норм, мы считаем, что в современных условиях педагогам нужно заботиться не только об осуществлении этого процесса, но и об экстериоризации. Без последней невозможны истинно нравственная деятельность, активность младших школьников, так как процессы переходов от внутренней к внешней деятельности и обратно — это основа формирования любой деятельности. Причем экстериоризация необходима не столько с целью закрепления уже усвоенных норм, сколько с целью организации осознания младшими школьниками правил и норм, которые движут их поведением. Подобное осознание — условие свободного, разумного выбора варианта поведения.

Важность осознанного усвоения и пересмотра имеющихся нравственных норм младшими школьниками объясняется следующим. Во-первых, младшие школьники уже имеют определенный нравственный опыт, следовательно, в их сознании могут быть те элементы опыта (установки, шаблоны поведения), которые неосознанны и управляют поведением детей бесконтрольно. Во-вторых, нравственность представляет собой такое качество, которое имеет как светлую, так и темную стороны. Темную сторону составляют те нравственные качества младшего школьника, которые находятся вне поля его видения, т. е. «в тени». Неосознанными могут быть и социально одобряемые качества. Но для индивидуального развития они могут играть отрицательную роль, заставляя ребенка поступать неадекватно действительности.

Таким образом, нравственное развитие носит двуединый характер и включает в себя единство двух противоположных процессов: 1) интериоризацию нравственных норм, их усвоение на основе природно-индивидуального фонда; 2) экстериоризацию нравственных норм (с целью закрепления уже усвоенных норм и освобождения от неосознанных качеств) путем выхода за пределы накопленного опыта, сформированных навыков и привычек через организацию эмоционально-ценностного воспитательного процесса.

Нравственное развитие составляет часть целостного процесса развития личности, протекающего под влиянием трех основных факторов: наследственности, среды, воспитания. Мера воздействия этих факторов на процесс развития и становления личности служит предметом непрекращающейся научной дискуссии.

Известно, что нравственная воспитуемость зависит не только от природных факторов. Определяющим фактором является «нравственно воспитывающее пространство». Диалектико-материалистический подход к пониманию соотношения факторов нравственного развития человека предполагает признание единства социальных условий и характера людей как указанных факторов. Ход нравственного развития человека зависит и от его внутренней активности, ка-

чества деятельности, жизненной позиции. Иными словами, каждый человек несет ответственность за свои моральные качества. О внутренней активности ребенка-воспитанника как факторе его нравственного развития говорится в большинстве трудов, опирающихся на диалектико-материалистическое учение.

Рассмотрим некоторые *нравственные новообразования младших школьников в соответствии с этапами обучения*[6].

6—7 лет. «К концу первого года обучения дети имеют определенный опыт взаимоотношений, совместной работы на уроках».

8—9 лет. Второклассниками оценка различных событий, людей, природы осуществляется уже не только по принципу «хороший или плохой для меня», «добрый или злой по отношению ко мне» — «доброе» или «злое» осмысливается по отношению ко всем людям. Однако в 1-м и 2-м классах, по исследованиям Н. М. Трофимовой, мало детей умеют за внешними предметами и действиями увидеть отношение человека к деятельности и другим людям[7].

9—10 лет. Ребенку уже не нужна ежеминутная опека учителя, поэтому возникающие в классном коллективе конфликты дети пытаются разрешить сами. Большую роль в этом играет развитие самоуправления детского коллектива. Но детям свойственно видеть только внешнюю сторону конфликта или то, что задевает их лично, нравственный смысл во многих случаях они не осознают. Часто ребенок знает, как нужно поступать тому или иному герою, а в реальной жизни не уступит и в малом, полагая, что все хорошие качества человека проявляются только в особых случаях и в героических поступках.

Существуют как внутренние (физиологические, психологические), так и внешние (педагогические) *предпосылки эффективного нравственного воспитания в процессе начального обучения*.

К внутренним предпосылкам относится сенситивность психики детей данного возраста к нравственному воспитанию, обусловленная повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность нравственных норм; бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, непосредственностью в поведении; активным формированием гуманистических отношений, побудительным мотивом которых является потребность в положительных поступках; неустойчивостью отрицательных качеств личности, пластичностью нервной системы, восприятием учителя референтной личностью; повышенной конформностью, которая может служить опорой учителю для развития умения ребенка подчинять свои интересы интересам коллектива и т. д.

Педагогическими предпосылками эффективного нравственного воспитания в процессе начального обучения могут быть значительное расширение круга общения и видов деятельности ребенка, которые воспринимаются им как общественно значимое явление; более разнообразные по сравнению с дошкольным детством жизненные обстоятельства, в которых ребенок должен сам решать, как надо поступать в том или ином случае, не нарушая предъявленного к нему требования; длительное общение с учеником начальных классов в процессе обучения, позволяющее учителю наблюдать его в большом числе ситуаций, изучать его индивидуальные особенности, целенаправленно и систематически воздействовать на его развитие; существующие в начальной школе благоприятные условия для успешной установки контактов с родителями школьников; эмоциональность младших школьников.

Перечисленные предпосылки начального обучения в школе представляют собой залог нравственной воспитуемости младших школьников. Именно в данном возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания детей.

С другой стороны, существуют и различные предпосылки трудностей нравственного воспитания младших школьников, связанные с особенностями развития их психики: 1) преобладание конкретности мышления: дети связывают требования с конкретной обстановкой, личностью, предъявляющей их; 2) недостаточное развитие самоконтроля, сдержанности: дети чаще замечают ошибки в поведении других, чем свои, действуют импульсивно; 3) неустойчивость и неадекватность уровня притязаний: младший школьник часто хочет выполнить больше, чем может; 4) повышенная конформность: дети склонны делать выбор под влиянием толпы, импульсивных стимулов. Эти особенности психики младших школьников нужно рассматривать не как недостатки, а как предмет педагогического развития и коррекции.

Анализ списков нравственных (положительных, социально одобряемых) качеств личности, оптимально формируемых в младшем школьном возрасте, позволил нам составить представление о наиболее важных из них. Ряд авторов базисными интегративными нравственными качествами считают те, которые не являются сущностью нравственности. Так, говоря об общительности, В. Т. Чепиков[8] включает в ее структуру многие нравственные качества, связанные с гуманностью, честностью, отзывчивостью и пр. Однако в большей мере перечисленные им качества относятся к организованности и другим деловым качествам, важным, но не показательным при оценке нравственности младшего школьника. Именно такой подход часто реализуется не только в теории, но и в практике начального образования: учителя в большей мере озабочены формированием дисциплинированности, чем гуманности.

Наиболее существенными, на наш взгляд, нравственными качествами, которые необходимо формировать в младшем школьном возрасте, являются дружелюбие, честность, вежливость, заботливость.

В целом нравственное воспитание и развитие ребенка — это две взаимообусловленные и постоянно изменяющиеся стороны единого процесса. Нравственное воспитание играет огромную роль в развитии психики ребенка: «…оно органически связано с развитием у детей интеллектуальной активности и сообразительности, с расширением их кругозора, знаний о природе, труде, искусстве и литературе»[9]. Особенности нравственного развития младших школьников необходимо учитывать при организации нравственного воспитания в начальной школе.

Таким образом, к младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает своего «рубежа» нравственного развития; у него «накапливается определенный нравственный опыт, формируются черты индивидуального характера, вырабатываются определенные привычки»[10]. Все эти факторы отражаются на процессе нравственного воспитания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Эмоциональное стимулирование в процессе нравственного воспитания школьников : межвуз. сб. науч. тр. Киров, 1987. С. 60.

[2] Азбука нравственного воспитания : пособие для учителя / А. И. Каиров, О. С. Богданова ; под ред. А. И. Каирова. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1979. С. 26.

[3] См.: *Kohlberg L.* Development of moral character and moral ideology / L. Kohlberg // Hoffman M. W. (ed.) Review of Child development research. N. Y., 1964.

[4] Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. М., 1965. Т. 2. С. 119.

[5] Психологические проблемы нравственного воспитания детей : сб. науч. тр. / под ред. Ф. И. Михайлова, И. В. Дубровиной, С. Г. Якобсон. М., 1977. С. 68.

[6] См.: Азбука нравственного воспитания.

[7] См.: *Трофимова Н. М.* Нравственное воспитание и развитие младших школьников в процессе обучения / Н. М. Трофимова. Воронеж, 1975. С. 30.

[8] См.: *Чепиков В. Т.* Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств личности младших школьников : дис. ... д-ра пед. наук / В. Т. Чепиков. М., 1997.

[9] *Высотина Л. А.* Нравственное воспитание младших школьников / Л. А. Высотина. М., 1960. С. 13.

[10] *Сенько В. Г.* Воспитание у младших школьников норм поведения: Работа с трудными детьми / В. Г. Сенько. Минск, 1976. С. 4.

Поступила 01.08.06.

ФИЛОСОФИЯ КАК СТРЕМЛЕНИЕ К ИСТИНЕ

Ю. А. Килис, *доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин Омского государственного института сервиса*

В статье рассматриваются проблемы преподавания философии, при котором акцентируются ее история и субъективность и практикуется произвольная форма изложения. Дается обоснование философии как универсальной науки, которая устремлена к истине, опирается на логику и поэтому вызывает интерес и уважение как учебный предмет.

Несколько десятилетий назад философия в нашей стране имела особый статус, исполняя функцию защиты, обоснования и пропаганды официально приемлемого мировоззрения. Тем самым она во многом утратила свое предметное качество, зато сама была обоснована как учебный предмет. В настоящее время философия задумывается о самоидентификации. Она уже приняла на себя удар в виде исключения из числа предметов, необходимых для знания каждым человеком, претендующим на обладание ученой степенью. Так следует ли изучать философию? А если да, то в каком качестве и каким образом?

Обучение философии может начинаться с вопроса: дает ли она истинное знание? Альтернативой этому является представление о философии как о сфере равноправного существования различных и даже противоположных мнений. Многие серьезно задумываются над тем, возможно ли, чтобы два противоречащих друг другу высказывания об одном и том же предмете были по-своему истинны. Вообще говоря, этого не допускает второй закон логики, согласно которому суждение и его отрицание не могут быть одновременно и в одном и том же отношении истинными: если суждение истинно, его отрицание ложно, и наоборот. Действует ли этот закон в философии? К сожалению, для многих студентов данный вопрос риторическим не является.

Откуда же возникает представление о философии как о совокупности абстрактных вопросов, не имеющих истинных ответов? Очевидно, оно вытекает из текстов, где используется большое количество необязательных слов, задается много вопросов и не дается почти никаких ответов. Такие тексты в качестве учебных пособий по философии действительно учат студентов тому, что этот предмет весьма неясный, не имеющий особого смысла. Как правило, подобные учебники предлагают широкий спектр историко-философских решений той или иной проблемы, который сопровождается общим выводом о ее «вечности», постоянно порождающей новые и самые разные ответы. Кроме того, авторы учебных текстов по философии обычно не проявляют заботу о логике или хотя бы последовательности своих рассуждений, так что философия незаметно превращается в разновидность филологии. Другими словами, любовь к мудрости плавно перетекает в любовь к слову.

Вообще, содержание предмета должно отвечать его названию. При таком подходе становится понятным не только предел возможности алогичного повествования в философии, но и объем ее историко-философского раздела. Трудно представить себе другой учебный предмет, например физику, которую преподающий ее специалист по своему усмотрению заменил бы примерно на две трети на историю физики. Известные причины делают историю философии более значимой, чем история науки: она не вполне преодолевается сегодняшним знанием и в определенном отношении имеет самодостаточный смысл. В то же время философия устремлена к истине, т. е. отвечает первейшему критерию научности. В противном случае она представляла бы собой разновидность художе-

© Ю. А. Килис, 2007

ственного слова, поскольку серьезная литература тоже обращена к философским по своей сути проблемам.

Мы не имеем ничего против истории и литературы, тем более относящихся к философии, но предпочитаем называть вещи своими именами. Это помогает понять место и рациональный объем необходимой исторической части предмета философии и не подменять ее другим предметом. Строго говоря, нечестно скрывать свою мировоззренческую неопределенность за акцентированным интересом к истории философии, который превращает последнюю в сферу сопоставления различных, ни к чему не обязывающих мнений и лишь усиливает духовную дезориентацию студентов.

Если отечественная философия советского периода предлагала определенные, пусть и не всегда корректные, решения, то возникшая в последние годы относительная свобода философской мысли породила некоторую растерянность. В этой связи возникает вопрос общего порядка: должен ли преподаватель философии быть философом? Действительно, учитель литературы не является литератором, а учитель истории — историком. Но ведущий преподаватель вуза, способный подготовить авторскую рабочую программу по своему предмету и, как правило, имеющий ученую степень, не должен ограничиваться повторением за другими. Он вполне может принять ответственность на себя, опираясь на собственные интеллектуальные силы. Возможно, именно стремление избежать ответственности за конкретные решения философских вопросов побуждает некоторых преподавателей останавливаться только на комментариях чужих ответов и решений. Однако студенту (особенно если он не историк и не философ) важно не столько то, кто из мыслителей прошлого, когда и как подходил к истине или заблуждался, а действительное, истинное решение проблем, волнующих его лично сегодня.

Следует уточнить, что философия не равна науке, поскольку это особая теоретическая сфера, в которой решаются наиболее общие вопросы и выделяются существенные характеристики мира и человека. Любая наука имеет отличную от философии цель, изучая не всеобщие смыслы, а конкретные фрагменты реальности. Однако философия и наука близки друг другу тем, что используют общие, рациональные, методы познания. Уровень философского знания не предполагает экспериментальной проверки, однако философия пользуется как логическим доказательством, так и специальным языком. Она имеет свой категориальный аппарат, применяя универсальную терминологию. Кроме понятий и категорий, философия использует метафоры — при условии их устойчивого и однозначного употребления.

В основе философской аргументации лежит логика, являющаяся важнейшим инструментом философского поиска. Логика может и должна быть предложена студентам для совместного постижения философских истин на семинарских занятиях. Рассмотрим, например, методологию решения такой важной философской проблемы, как понимание смысла человеческой жизни. Казалось бы, она склоняет к словесным спекуляциям общего порядка о том, что данный вопрос имеет большое значение, а каждый человек — право на его собственное, едва ли не уникальное решение. Однако субъективность в понимании смысла жизни имеет свои пределы, а философия должна показать истинное направление мысли, предостерегая ее от неверных ходов, как это делает сказочный камень на перепутье трех дорог. Можно рассмотреть данную проблему в некоторой последовательности, начав с обоснования самой ее постановки, продолжив корректным определением понятия смысла как такового и завершив примерами положительных, логически непротиворечивых решений. Разумно остановиться при этом на трех типичных ошибках в понимании смысла жизни: логической тавтологии («действовать, чтобы действовать», «жить, чтобы жить»), усмотрении

смысла конкретной деятельности и жизни в средствах их обеспечения («жить, чтобы есть») и на подмене смысла целью.

Возвращаясь к признакам научности, можно говорить об эмпирической проверке истины философского знания самой человеческой жизнью, т. е. экзистенциально. Так, если два человека противоположным друг другу образом понимают смысл жизни, в результате чего один счастлив, а другой хочет из этой жизни уйти, разве это не является подобного рода косвенной проверкой? Справедливо говорить и о том, что процессы, происходящие в мире, прямо подтверждают не только законы природы, но также универсальные принципы и законы, изучаемые философией. В этом смысле не будет ошибкой считать философию универсальной наукой.

Основополагающая часть философского знания — онтология. Прежде чем изучать возможности и методы познания или преобразования мира, экзистенциальные и общесоциальные проблемы, следует обратиться к постижению основ бытия. Можно начать с вопроса: хаотичен ли мир или упорядочен? Если верно второе, то существуют ли принципы такого порядка? Несложно объяснить, например, принцип связи, без которой никакое целое не сможет удержать в себе свои части и существовать в рамках большего целого. Важнейший аспект использования логики в процессе философского познания истины — аналогия. Не случайно было сказано: подобное стремится к подобному (Гераклит); то, что внизу и снаружи, подобно тому, что вверху и внутри (Гермес Трисмегист).

Не потерял своей актуальности основной вопрос философии, рассматривающий приоритет материального или идеального едва ли не во всех философских проблемах, и в частности в проблеме происхождения мира. К последней также можно подойти при помощи аналогии, рассуждая о том, как часто мы встречаемся со случайным самопроизвольным возникновением более совершенных форм из менее совершенных. Нетрудно заметить, что это происходит только при помощи разумной человеческой деятельности. Таким образом, материалистическая идея о стихийном, случайном возникновении жизни и самого материального мира оказывается логически уязвимой.

По определению, философия стремится к мудрости, а мудрость невозможна без обладания истиной. Говорят, что философия находится в вечном поиске и не обладает предельно полным и точным знанием. Однако то же справедливо по отношению к любой науке и познанию в целом. Иногда утверждают, что философы отличаются от мудрецов (софосов) тем, что первые только стремятся к мудрости, а вторые уже обладают ею. Используя эти понятия, заметим, что философы также бывают мудрецами, потому что любить можно не только отсутствующее. Почти за три тысячи лет своего развития философия не случайно и определенным образом освоила существенную часть смыслового пространства наиболее общих проблем, проходя через многие прозрения и доказательства, жесткие противостояния и характерные ошибки. В конечном счете этот процесс можно считать постижением фундаментальных истин — уточнением вопросов, понятий и ответов, созиданием сложного узора философского знания, где есть главное и второстепенное, существенные аспекты и малые нюансы.

Истина сверхсубъективна. Обыденное сознание людей и отражающая его философия склоняются к преувеличению роли человеческой субъективности, значимости индивидуальных решений основных мировоззренческих проблем. Известно, что люди по-разному воспринимают окружающий мир. Это зависит не столько от того, какой стороной он к ним поворачивается, сколько от самих людей. Важнейшей способностью восприятия внешнего является умение максимально отвлекаться от своих личных

качеств, в чем классическая философия видела идеальное познание. Разумеется, абсолютная объективность истины недостижима; утверждать обратное после Канта справедливо считается проявлением философского невежества. Однако важно отметить недопустимость противоположного подхода к истине, когда она полагается произвольной человеческой конструкцией. Если нельзя быть полностью «объективным», следует стремиться к минимальной субъективности и не прибегать к опасному правилу «каждый по-своему прав», которое подрывает любые правила вообще.

Философия бывает научной и художественной. Первая интересуется истиной и смыслом, вторая — самовыражением. Возьмем, например, крупную работу Н. А. Бердяева «Смысл творчества». В ней подробно говорится о том, каким должно быть творчество, как оно проявляется и какие решает проблемы. На последней странице своего сочинения философ, выступающий против научности своего предмета, пишет: «Неизъяснимо, что есть творчество»[1]. Но в чем же его смысл, заявленный в названии? По Бердяеву — в освобождении. Творчество невозможно без свободы, поэтому творческая деятельность человека доказывает, что он свободен. Но тогда смысл свободы — в творчестве, а не наоборот. Мы искали смысл творчества и были привлечены к этой работе ее названием, а нашли утверждение о невозможности получить истинное знание. Автор этих строк с трудом представляет себе преподавателя философии, который заключил бы рассмотрение вопроса о сути творческой деятельности словами о том, что она непостижима.

Беллетристика показывает красоту слова с проблесками истины, а философия — наоборот. Художественно-философская рефлексия развлекает сочувственно мыслящих, а научная философия дает действительное понимание сущности мира и места в нем человека. Говоря иронически, ненаучная философия отличается от художественной литературы тем, что не описывает событий. Готовясь к экзамену по философии, студенты оказываются в большом затруднении, ведь она не предлагает истинного знания, а только рассуждает, более или менее красиво, о самих вопросах. В лучшем случае подготовка становится запоминанием историко-философских подходов к той или иной проблеме.

Как известно, философия является рефлексией мировоззрения в особой форме. Можно не заниматься такого рода отражением, но нельзя не иметь самого мировоззрения, которое включает в себя не только понимание смысла жизни, но и общее представление о мироустройстве, понимание взаимосвязи случайного и необходимого, переживание тех или иных высших ценностей и т. п. В противовес рассуждениям о «бесполезности» философского знания[2] следует подчеркнуть, что философия небесполезна. Именно поэтому к ней нельзя относиться равнодушно: она всех касается, а некоторых даже задевает. Многие люди полюбят философию, если освободить ее от неясных мыслей. Вопреки мнению несведущих, философия академична лишь по форме, а по своему смыслу и содержанию она отвечает насущным человеческим запросам, вытекающим из самой жизни.

Итак, философия устремлена к истине и способна владеть ею в не меньшей степени, чем любая наука или познание в целом. Философия выделяется из ряда наук не тем, что она якобы не достигает истины, а своим вниманием к наиболее общим вопросам, высшим смыслам и фундаментальным причинам. Важнейшим инструментом философского познания является достаточно строгая логика, которая помогает постичь истину. Историю философии знать необходимо, но история предмета не может заменить его самого, как воспоминания не могут заменить жизнь. Истина в философии и любой сфере познания возможна только при том, что она выходит за пределы

субъективности. Так называемая художественная философия имеет право на существование, однако она рискует утратить свой предмет и стать разновидностью филологии.

Особенное значение такое понимание философии имеет для ее преподавания и соответственно изучения. Если философия рассматривается как стремление к истине, она имеет очевидный смысл и вызывает уважение. Такая философия интересна, она затрагивает жизненные интересы каждого человека, даже если склад его ума не является гуманитарным. Устремленная к истине философия изучается не как совокупность чьих-то мнений или изящное повествование, а как позитивная универсальная наука.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бердяев Н. А.* Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. М., 1989. С. 533.

[2] См., например: *Куликова Т. В.* «Бесполезность» и необходимость философского знания / Т. В. Куликова // Интеграция образования. 2004. № 1. С. 106—111.

Поступила 15.01.07.

КРИТИКА НАУЧНОЙ УСТАНОВКИ СОЗНАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Ф. Самойлов, *старший преподаватель кафедры философии и социологии Краснодарского университета МВД России*

В статье представлен анализ взглядов позднего Хайдеггера в контексте формирования антисциентистского мировоззрения второй половины XX в. По мнению автора, критика науки немецкого ученого обнаруживает фундамент гуманитарного знания, на базе которого становится возможным реформирование современного образования.

Одной из насущных проблем современного образования является проблема защиты гуманитарного знания от посягательств технократического способа мышления, занявшего привилегированное положение в современной духовной культуре. Чаще всего стремление гуманитарного знания к самосохранению принимает форму борьбы научной установки сознания с научной установкой в целом, поскольку современная наука попрежнему находится в сильной зависимости от сциентизма и технократизма. В этой связи критика науки должна пониматься не в качестве отказа от рациональности как таковой, а в качестве поиска рациональности нового типа, в которой принципы гуманизма нашли бы свое адекватное выражение. Отсюда можно сделать вывод, что борьба сциентизма и антисциентизма, характерная для западноевропейской и отечественной философии второй половины XX в., представляет собой форму самосознания гуманитарной культуры и, следовательно, важнейшую составляющую гуманитарного образования. В частности, это подтверждается тем, что современный гуманитарий уже немыслим без знания основных аргументов, направленных на защиту классического образования от посягательств технократизма.

По мнению одного из виднейших философов современности Курта Хюбнера, поскольку наука есть исторически сложившийся феномен, поскольку важнейшие принципы научного познания не являются плодом надвременного теоретического мышления, а тем более адекватным отражением реальности — они выступают в качестве результата мыслительной деятельности определенной культуры. «Логичность», «самоочевидность» и подтвержденность фактами научных положений — лишь следствия забвения исторических корней науки.

Сам процесс развития истории западноевропейской культуры Хюбнер рас-

© С. Ф. Самойлов, 2007

сматривает как борьбу установок сознания. Философ полагает, что западноевропейская культура носит глубоко двойственный характер. С одной стороны, в ней реализуется установка на объяснение и подчинение природы, нашедшее свое выражение в научно-техническом способе мышления, а с другой — в ней всегда присутствовала и присутствует установка на осмысление природы, что выражается в мифопоэтическом мышлении, органической частью которого является антисциентистская философия.

Осмысливая борьбу указанных установок, Хюбнер отмечет: «Не принимая во внимание научное представление о том, что природа целиком и полностью подчиняется законам причинности, люди по-прежнему придерживались убеждения о господстве в природе смысло- и целеполагания. Хотя применительно к биологии мышление в терминах цели не является чем-то чужеродным (к примеру, если задаются вопросом о назначении некоторого органа), однако, в конце концов, и биология предполагает достижение данных целей исключительно с помощью физических, химических или физиологических законов. …В противоположность аналитическому подходу науки, расчленяющему все на его элементы, чтобы затем связать их друг с другом, скажем, с помощью математических функций, люди требовали „целостного мышления“. В конце концов, они вообще отказались от общей задачи покорения природы. …Я напомню об организмической картине мира Шефтсбери, о бунте Руссо против науки, о понимании природы Гердером, о движении „Буря и натиск“, об… отношении Гете к „феноменам“… о философии природы Шеллинга… о естественной мистике Новалиса… Растущий сегодня культурный пессимизм и бунт против науки и техники оказываются лишь звеном длинной цепи»[1].

Идея доказательства исторической обусловленности и преходящего характера научной установки сознания во многом обязана своим возникновением Мартину Хайдеггеру. Последний в качестве средства раскрытия закономерностей формирования научного отношения к действительности использует не описание исторических событий, а герменевтический метод, поскольку язык является беспристрастным свидетелем, запечатляющим сущность основных этапов развития научно-философской мысли. Герменевтика служит средством обнаружения различных установок сознания и раскрытия логической связи между ними. Главным же предметом герменевтического исследования выступают научная и философская формы отношения к действительности. Исходя из этого статья Хайдеггера, посвященная описанию борьбы данных установок сознания, была озаглавлена «Наука и осмысление».

Хайдеггер определяет науку как теорию действительности, подчеркивая, что такое определение подходит именно к новоевропейской современной науке, существенным образом отличающейся от греческой «эпистемы» и средневековой «доктрины». Согласно Хайдеггеру, современное понимание слов «природа» и «действительность» утратило изначально свойственный им динамический характер. Так, под «действительностью» в античности понималась способность природы к самопорождению, в результате которой различные вещи и явления «выставлялись» на свет. «Действительность» по-гречески — «энергия». Это слово восходит к индоевропейскому корню verg, откуда берут начало немецкое Werk и греческое «ïrgon». «И никогда не будет лишним подчеркнуть: основная черта действия как энергии заключается не в efficere и effectus, не в результативности акта, а в том, что вещь выходит к непотаенному предстоянию и предлежанию»[2]. Иными словами, под действительностью, или энергией, в античности подразумевалась не сила, но предельная осуществленность возможностей, заложенных в природе.

Легко заметить, что такое понимание действительности настраивает античное

мышление на созерцательное, осмысленное отношение к природе. Следствием созерцательности греческого мышления служит понимание познавательной деятельности как особой формы «феории». Термин «феория» связан с театром и происходит от слов θεα — зрелище, облик, лик, в котором вещь является, вид, под которым она выступает, и οραω — глядеть на что-либо (с. 242). Феория как установка сознания нацелена на обнаружение в природе некоего священного, скрытого от глаз, но открытого уму действа, где в качестве действующих лиц выступают идеальные сущности. Таким образом, греческое философское мышление понимает теоретизирование не в качестве субъективного усилия, направленного на нормирование, систематизацию и формализацию эмпирического материала, а в качестве процесса самораскрытия идеального бытия в природе. При этом феория носит глубоко органический, всеобъемлющий характер и охватывает собой все сущее, включая самого наблюдателя. В результате греческое теоретизирование исключает как разделенность на субъект и объект, так и субъективистскую интерпретацию осмысления.

Истоки современной научной установки сознания, исходящей из разделения на субъективное и объективное и нацеленной на объяснение вещей и явлений, Хайдеггер обнаруживает в латинском языке и связанном с ним способе мышления. «Римляне переводят, т. е. понимают, „эргон“, исходя из operatio в смысле actio, и говорят вместо „энергии“ — actus, совершенно другое слово с совсем другой областью значения. Произведенное оказывается теперь результатом той ли иной „operatio“» (с. 241). Иначе говоря, практичность и технократизм римлян превращают действительность из органического начала в результат волевого усилия человека. Действительность в латинской культуре начинает рассматриваться как нечто подчиненное причинно-следственным отношениям: вложив в определенное действие то или иное усилие, индивид должен получить определенный эффект. Этот эффект как раз и является доказательством действенности и действительности вещей. Прикладное понимание разума приводит к тому, что греческая «феория» переводится как contemplatio.

Если греческая «феория» имеет созерцательное, театральное значение, то латинское contemplatio возводится Хайдеггером к термину templum, под которым понимается мысленно отграничиваемый на небе участок для гадания по полету птиц. Уже в этом немецкий мыслитель видит начало интерпретации теоретического мышления в качестве интеллектуальной деятельности, направленной на нормирование сущего, его подчинение интересам человека. Итак, в противоположность греческому теоретическому мышлению, наслаждающемуся выявленной разумностью природы, латинское теоретизирование представляет собой прагматичное «рассматривание» вещей с целью обнаружения в них скрытых механизмов функционирования, которые при определенных условиях можно поставить на службу человеку.

По мнению Хайдеггера, герменевтический метод путем демонстрации различий между изначальным значением термина «теория» и его латинской интерпретацией позволяет раскрыть субъективистские корни научной установки сознания. Важность данной задачи заключается в том, что наука настаивает на своей объективности и не вовлеченности в интересы человека. Более того, наука, по словам Хайдеггера, вообще не желает признавать себя установкой сознания, ведь в этом случае объективность предоставляемых ею данных окажется под вопросом. Такое сокрытие своих подлинных интересов осуществляется научным познанием с помощью подмены латинского термина contemplatio греческим словом «теория». В результате создается иллюзия, что современная наука также «теоретична», как и ее греческая предшественница.

Однако это далеко не так, поскольку латинское мышление внесло в характер научного познания существенные коррективы.

С точки зрения немецкого мыслителя, в современной науке теория представляет собой не отображение реальности, а ее формирование. Действительность в понимании современной теоретической науки не мыслится вне разделения на субъект и объект, которое стало самоочевидным условием познания. Действительное — это не что иное, как предметность, то, что противостоит субъективности — человеку. Данное противопоставление позволяет научной теории превратиться в план, проект, схему действительного. Отрываясь от природы, западноевропейское мышление, по сути, само определяет законы окружающего мира.

Описывая процесс приспособления научной установкой сознания наблюдаемых явлений принципа и вычисляющего мышления, Хайдеггер отмечает: «Теория устанавливает всякий раз определенную форму действительного как свою… предметную область. Дробный характер предметного противостояния с самого начала предопределяет собой возможность той или иной постановки вопросов. Каждое явление, выступающее внутри той или иной области науки, обрабатывается до тех пор, пока не начинает вписываться в определенную предметную структуру теории» (с. 245).

Таким образом, научное познание, исходя из разделенности на субъект и объект, предопределяет отношения между человеком, с одной стороны, и вещами, процессами и явлениями — с другой. В результате наука предоставляет себе право самой решать, что является действительным, а что нет, и решает она эту проблему, исходя только из своего способа видения вещей. Выше уже указывалось, что данный способ заключается в нормировании реальности, в разделении ее на составные части с целью дальнейшего подчинения природы. Наиболее адекватным выражением методологической установки являются измерение, опредмечивание и объяснение получаемых эмпирических данных. Все три основные составляющие научной установки несут на себе отпечаток «забвения смысла бытия».

Необходимо напомнить, что под «бытием» Хайдеггер имеет в виду «присутствие» (человеческий способ существования), через призму которого индивид воспринимает себя, других людей и мир в целом. Сущностью человеческого способа существования является осмысляющая деятельность или, по выражению Хайдеггера, понимание. Научное же отношение к миру, через призму субъект-объектной разделенности действительности, приводит человечество к утрате смысла как в окружающем мире, так и в собственной жизни. Рассмотрим доказательства бессмысленности вышеназванных основных составляющих научной установки сознания, но предварительно кратко обозначим специфику хайдеггеровского понимания бессмысленности.

Будучи представителем феноменологической традиции, Хайдеггер связывает процесс смыслонаделения с человеческим способом существования, но при этом далек от его отождествления с субъективностью. Для немецкого мыслителя субъективность — не более чем особая историческая конструкция, которая не может выступать в качестве смыслонаделяющей инстанции. Смысл всегда связан с осознанием конечности человеческого существования, его временности, тогда как субъективность во многом является проекцией механистически истолкованной природы на человека. Именно поэтому наука рассматривает и субъект, и объект в качестве функций и тем самым подвергает вопросы об истине и смысле бытия забвению. Присутствие «субъективности» в измерении, опредмечивании и объяснении означает наличие произвольности в научных построениях, но никак не наличие в них смысла.

Для Хайдеггера измерение связано со взаимоприравниванием различных систем, которое осуществляется с помощью уравнений. Рассчитывание отношений между системами с помощью уравнений возможно только в том случае, если в основании этих математических операций лежит «единое основополагающее уравнение», т. е. прослеживающе-устанавливающее мышление. Математическое мышление подменяет вопрос о смысле предметности демонстрацией функциональных зависимостей, что позволяет индивиду «забыть» свою конечную природу, погрузиться в деятельность по нормированию сущего и не поднимать вопрос о конечной цели существования.

Опредмечивание, согласно Хайдеггеру, бессмысленно не потому, что оно разделяет реальность на ряд изолированных друг от друга областей, а потому, что выявляет эти области, причем не на основании изначально присутствующего в них смысла, а на основании сугубо человеческого интереса. Поэтому теоретизирование в современной его форме отражает действительность такой, какова она есть на самом деле, но, во-первых, на определенном символическом языке, во-вторых, не в целостном виде (лишь определенную ее сторону). Отсюда теоретизирование не является чем-то самодостаточным, оно всегда зависит от предметности, хотя и создает схему ее понимания. На этом основании Хайдеггер говорит об онтологической обусловленности науки — наличием того, без чего она не может обойтись.

Такого рода установка сознания делает невозможным для науки раскрытие собственной сущности. Например, «физика не может в качестве физики делать высказывания о физике. Все высказывания физики звучат как физика. Физика сама по себе никак не может стать предметом физического эксперимента» (с. 250). В этом отношении философия обладает перед наукой несомненным преимуществом, поскольку постоянно ставит и решает вопрос о самой себе и тем самым проясняет свои основания. Таким образом, бессмысленность опредмечивания заключается в том, что в нем наука теряет свою сущность.

Научное объяснение, по Хайдеггеру, сводится к установлению причинно-следственных связей. В отличие от античного и средневекового научного мышления современная наука рассматривает данные связи как протекающие во времени. Рассмотрение времени через призму причинно-следственных отношений также является одной из форм забвения «смысла бытия», поскольку в этом случае время получает объективистскую интерпретацию, т. е. становится предметом измерения. В противоположность этому подлинное отношение ко времени представляет собой переживание человеком временности собственного существования. Такое отношение к действительности позволяет вывести человека из погруженности во внешнюю предметность и в полной мере осознать самого себя[3].

Теперь, когда вскрыта «бессмысленность» основных составляющих научной установки сознания, необходимо выяснить главную причину неадекватности научного отношения к действительности в целом. Согласно Хайдеггеру, неспособность научного познания раскрыть смысл наблюдаемых явлений, событий и процессов заключается в том, что оно не задается главным метафизическим вопросом: почему существует нечто, а не ничто? Иными словами, наука не ставит вопроса о смысле бытия. Не выясняя подлинных оснований существования, наука рассматривает их бытие в качестве само собой разумеющегося факта, не нуждающегося в осмыслении. В результате само наличие вещей не выделяется в науке в отдельную тему познания, и потому оно, по выражению немецкого мыслителя, становится «неприметным». «Неприметность» существования вещей является закономерным следствием «неприметности» человеческого существования, благодаря которому выводится на свет бытие мира в целом. Та-

ким образом, «бессмысленность» научного познания заключается не в неспособности раскрыть «объективный смысл», заложенный в природе, а в непродуманности «субъективных» мотивов процесса познания.

Можно сделать вывод, что хайдеггеровская критика западноевропейской науки во многом движется в русле требования Эдмунда Гуссерля рассматривать познание и самопознание в качестве двух сторон единого процесса. Специфика же подхода Хайдеггера заключается в том, что он определяет забвение процесса самопознания в современной научной установке сознания как главное условие понимания науки в качестве теории действительности.

Реализуя гуссерлевскую программу возврата к самим вещам через сознание, Хайдеггер предлагает дополнить науку философствованием или, как он выражается, осмыслением. «Хотя науки на своих путях и своими средствами как раз никогда не могут проникнуть в существо науки, все же каждый исследователь и преподаватель, каждый человек, занятый той или иной наукой, как мыслящее существо способен двигаться на разных уровнях осмысления и поддерживать его» (с. 252). Каким же образом должно выглядеть осмысление, согласно Хайдеггеру? В первую очередь, осмысление есть размышление над тем, что достойно вопрошания. Предметы, достойные вопроса, — это вещи, одновременно наделенные объективной и субъективной значимостью. Хайдеггер подчеркивает: «…понять направление, в каком вещь уже движется сама по себе, — значит увидеть ее смысл» (с. 251). Тем самым смысл рассматривается как снятие субъект-объектной разделенности, навязываемой сознанию научным мышлением.

Вместо того чтобы навязывать действительности ту или иную теорию, необходимо позволить ей раскрыть свою сущность. Позволение же действительности показать себя возможно только при условии отказа от агрессивного отношения к природе, лежащего в основании научной установки сознания. Осмысляя действительность, индивид избавляется от замкнутости в самом себе и возникающего на этой почве желания господствовать. Будучи по-настоящему захваченным процессом осмысления, он рассматривает действительность не как нечто противоположное себе, но как нечто раскрывающееся в нем самом. Вместе с тем действительность не есть некая застывшая вне пространства и времени идеальность, она существует во времени и потому носит исторический характер. В свою очередь, судьба индивида и человечества в целом зависит от того, каким образом понимается действительность в настоящий момент.

Насколько позволяет судить символический язык Хайдеггера, осмысление носит ряд черт, свойственных мифопоэтическому мышлению. Поэтому вопрошание рассматривается немецким философом только как отправная точка в процессе осмысления. Само же осмысление предстает в виде мифологического повествования. Необходимость превращения мифопоэтического мышления в главную форму отношения к действительности объясняется в первую очередь угрозой экологической катастрофы, которую спровоцировала научная установка сознания. Мифопоэтическое отношение к действительности не отменяет, но лишь дополняет и в лучшем случае переосмысляет современную науку. *Поэтому Хайдеггер подчеркивает, что современное человечество нуждается в установке или осмыслении взаимопонимания с природой.* «Осмысление требуется ему [современному человечеству] как отзывчивость, которая среди ясности неотступных вопросов потонет в неисчерпаемости того, что достойно вопрошания, в чьем свете эта отзывчивость в урочный час утратит характер вопроса и станет простым сказом» (с. 253).

Отсюда можно сделать вывод, что, несмотря на некоторую склонность к мифопоэтическому способу мышления, критика науки М. Хайдеггера обнаружи-

вает фундамент гуманитарного знания, на базе которого становится возможным реформирование современного образования. Таким ключевым принципом гуманитарного знания служит осмысляющая деятельность, направленная не на подчинение действительности, а на выяснение изначального смысла, заложенного в окружающем мире.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Хюбнер К.* Истина мифа : пер. с нем. / К. Хюбнер. М., 1996. С. 40—41.

[2] *Хайдеггер М.* Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер // Наука и осмысление : пер. с нем. М., 1993. С. 241. В дальнейшем ссылки на это издание будут приводиться в тексте с указанием номера страницы в скобках.

[3] См.: *Хайдеггер М.* Бытие и время : пер. с нем. / М. Хайдеггер. М., 1997. С. 350—372.

Поступила 12.02.07.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БИБЛИОТЕЧНЫХ КАДРОВ

А. А. Булычева, *доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья дает объективные представления о системе библиотечного образования. Раскрываются взаимосвязи и взаимодействие традиционных и инновационных подходов к образовательной деятельности в системе непрерывного библиотечного образования.

В начале XXI в. в силу объективного развития обострилась потребность библиотек в специалистах нового типа, отличающихся высоким уровнем профессионализма, широким кругозором, владеющих новыми компьютерными технологиями, умеющих ориентироваться в меняющейся обстановке и принимать адекватные решения, обладающих высокой культурой, стремящихся овладеть новыми знаниями.

Современная рыночная концепция ставит ряд принципиальных задач, важнейшей из которых является максимально эффективное использование кадрового потенциала. В условиях развития нашей страны необходима кадровая политика, опирающаяся на стратегию и принципы рыночных отношений, демократизацию общества. Она должна осуществляться на федеральном, региональном и местном уровнях.

Динамичные преобразования библиотечного дела, обусловленные технологической модернизацией и повышением социальной роли библиотек в жизни современного общества, ставшего на путь информатизации, составляют основной фактор формирования новых профессиональных требований, предъявляемых к библиотечным работникам. Библиотечные кадры — один из важнейших ресурсов, благодаря которому библиотеки могут выступать в качестве информационных, культурных и духовных центров, не только составляющих, но и организующих элементов социокультурной среды. Профессионализм как основа мастерства предполагает формирование системы фундаментальных знаний, умений и навыков.

В настоящее время следует констатировать совсем иные подходы к обучению и подготовке библиотечно-информационных специалистов. Вузы учитывают потребности библиотек в кадрах для обеспечения новых специализированных отделов (социологии, автоматизации, маркетинга) и служб (психологической, социальной, юридической). Система вузовского образования характеризуется фундаментальностью, сочетанием специальной подготовки с широким гуманитарным образованием, взаимосвязью истории и теории с практикой при изучении академических курсов и дисциплин, широким развитием специализаций, отражающих реальную дифференциацию профессий. Указанная система призвана удовлетворять познавательные и профессиональные интересы и, особенно, стимулировать личное участие студентов в обучении.

Широта и фундаментальность образования, его связь с практикой библиотечной деятельности наряду со свободным выбором курсов и специализаций непременно должны сочетаться с активными формами обучения.

Актуализация библиотечного образования обусловлена также реорганизацией высшей школы и меняющимся менталитетом специалистов по информационно-библиографической деятельности.

Система послевузовской подготовки, или система повышения квалификации,

© А. А. Булычева, 2007

имеет целью не только обновление профессиональных знаний в библиотечно-информационной сфере, но и расширение и углубление таковых, а также приобретение новых навыков в связи со спецификой выполняемых обязанностей.

С нашей точки зрения, система непрерывного библиотечного образования должна включать в себя триединый комплекс: довузовскую профессиональную ориентацию, вузовское образование, послевузовское обучение.

Для каждого этапа определяются свои приоритеты.

Задачу довузовской профессиональной ориентации следует видеть в том, чтобы раскрыть перед учащимися социально-общественный смысл и содержание библиотечной профессии, познакомить с историей, выдающимися представителями библиотечно-информационной деятельности, сформировать устойчивый интерес к профессии.

Вуз призван обеспечить качественное базовое образование по всем направлениям профессиональной деятельности в области информации и библиотечного дела.

Послевузовское обучение реализуется в рамках аспирантуры, а также в системе повышения квалификации, обеспечивающих рост профессионального образовательного и культурного уровня библиотечных специалистов и подготовку их к выполнению новых трудовых функций. Его главная цель — совершенствование профессиональной культуры в течение всей жизни.

Реформирование на основе Закона РФ «Об образовании» привело к выработке инновационной парадигмы образования. Идея образования в течение всей жизни, образования, которое рассматривается как непрерывный процесс, охватывающий все формы, типы и уровни обучения, выходящие далеко за формальные рамки, является важной составляющей новой парадигмы.

Происходящие в настоящее время кардинальные изменения системы образования распространяются и на отечественную библиотечную школу. Идет интенсивный поиск новых видов и направлений образовательной деятельности, инновационных форм, методов, элементов в сфере высшего библиотечного образования.

Библиотечно-информационная подготовка специалистов — многоаспектное общественное явление, которое органично связано с социально-экономическими, политическими и культурно-историческими условиями жизни общества. В этой связи представляется небезынтересным обратиться к истории становления и развития библиотечного образования в Республике Мордовия.

Подготовка библиотечных специалистов в Мордовии ведет свой отсчет с 30-х гг. XX в. Вначале она осуществлялась в форме курсового обучения и спецкурсов в рамках педагогической и культурно-просветительной специальности. Затем, в 1960 г., в культурно-просветительной школе г. Ардатова было открыто библиотечное отделение. До 1991 г. Ардатовская школа оставалась единственным учреждением, готовящим библиотечные кадры для республики. С 1970 г. при Министерстве культуры МАССР стали функционировать республиканские курсы повышения квалификации. В 1991 г. при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева был открыт факультет национальной культуры (с 2006 г. — Институт национальной культуры) с кафедрой библиотековедения и библиографии, в дальнейшем переименованной в кафедру библиотечно-информационных ресурсов.

За время своего существования кафедра накопила большой опыт управленческих воздействий на качество подготовки специалистов во всех звеньях системы вузовского образования — на уровне кадрового, научного, научно-методического, информационного и материально-технического обеспечения.

В 2002 г. приказом Министерства образования Российской Федерации от 24 января № 181 утверждена новая специальность высшего профессионального

образования «Библиотечно-информационная деятельность» (вместо прежней «Библиотековедение и библиография»)[1]. Образовательные стандарты третьего поколения открыли путь к свободным авторским прочтениям, к сохранению отечественных традиций и мобильности инноваций, снимающих барьеры между национальными системами образования. В соответствии с требованиями государственного стандарта третьего поколения на кафедре библиотечно-информационных ресурсов разработаны новые учебные планы и рабочие программы. Реализуются системный подход, логическая последовательность изложения дисциплин, межпредметные связи, соответствие перечня дисциплин федеральному компоненту. Содержание дисциплин общепрофессионального и специального циклов корректируется с учетом региональных особенностей подготовки специалистов.

В настоящее время кафедра осуществляет обучение студентов по двум квалификациям: библиотекарь-библиограф, преподаватель; технолог автоматизированных информационных ресурсов.

Приведем краткую характеристику указанных квалификаций.

Основная область применения выпускников — библиотеки всех типов и видов любого подчинения; редакционно-издательские и книготорговые организации; органы НТИ; учебные заведения, архивы, музеи и другие учреждения; библиотечно-библиографическая и информационная наука и практика, перспективные информационные технологии и профессионально ориентированные информационные системы.

Объектами профессиональной деятельности выпускников данной специальности являются рынок информационных ресурсов, технологии автоматизированных библиотечно-информационных процессов, разнообразные документальные ресурсы общества, информационная безопасность, технология разработки и эксплуатации автоматизированных информационных систем.

За последнее десятилетие стратегия и тактика в библиотечном образовании претерпели существенные изменения. В связи с этим в учебный процесс введены новые курсы, направленные:

— на освоение методологических основ профессии;

— активизацию инновационных форм и методов обучения;

— самоанализ профессиональной компетентности студентов;

— активизацию самостоятельного выбора студентов.

Сегодня особый смысл приобретает региональная система библиотечного образования, которая формируется в соответствии с региональной политикой субъектов РФ. Под региональной политикой понимается система целей и задач органов государственной власти по управлению политическим, экономическим и социальным развитием регионов страны, а также механизм их реализации. Регион — это часть территории РФ, обладающая общностью социально-экономических и национально-культурных условий. Больше всего эта относительная общность проявляется в экономике. Что же касается сферы образования, то до сегодняшнего дня идут интенсивные поиски пути создания единого регионального образовательного пространства.

С учетом немаловажной значимости национально-регионального компонента в профессиональной подготовке специалистов в учебные планы кафедры библиотечно-информационных ресурсов введены следующие дисциплины: «Культура и искусство Мордовии», «История мордовского края», «Мордовский язык», «Мордовская литература и культурно-творческие процессы», «Искусство и культура финно-угров», «Книжная культура Мордовии», «Библиотечно-библиографическое краеведение» и др.

Трудности, переживаемые нашей страной в современный период, заставляют искать в библиотечном образовании ресурсосберегающие технологии.

Региональный подход в данном случае является одной из таких технологий подготовки специалистов.

Круг профессиональных обязанностей библиотечно-информационных специалистов и диапазон их действий предполагают формирование у них в процессе подготовки таких основных функций, как организационно-конструктивная, коммуникативная, информационная, мобилизационная и др.

Наибольшее значение в подготовке библиотечно-информационных специалистов имеет система послевузовского обучения, позволяющая на основе повышения квалификации развивать их профессиональные знания и умения в области библиотечной деятельности. В настоящее время эти вопросы активно обсуждаются профессиональной общественностью[2]. Система обучения кадров и повышения их профессиональной культуры, созданная в нашей стране, продолжает существовать и успешно развиваться, сообразуясь с известными переменами в обществе.

Повышение квалификации следует рассматривать как системный комплекс мероприятий. Система устанавливает зависимость успешного решения задач по демократизации общества, гуманизации общественных отношений, реорганизации библиотечного обслуживания от уровня профессиональной, общекультурной, психолого-коммуникативной подготовки библиотечных кадров, их активности, творчества, деловой квалификации, способности к восприятию нововведений.

Согласно точке зрения С. И. Головко[3] в системе обосновывается новый подход к повышению квалификации библиотекарей, который предусматривает:

— направленность всего образовательного процесса на скорейшую адаптацию обучаемых к выполнению инновационных профессиональных задач;

— расширение диапазона знаний;

— освоение принципиально новых умений и навыков функционально-прикладного характера с учетом конкретных направлений технической реконструкции библиотечного дела, возрастания роли библиотек в современном мире;

— освоение социокультурного опыта профессии.

Повышение профессиональной подготовки должно предусматривать реализацию таких целей, как:

— формирование нового библиотечного мышления, совершенствование профессионального мастерства;

— развитие личностно-творческих и профессиональных качеств;

— расширение кругозора, углубление знаний;

— активизация творческих способностей;

— формирование навыков самостоятельного приобретения знаний в процессе профессиональной деятельности и самообразования;

— стимулирование интереса к инновациям в библиотечной деятельности;

— умение разобраться в новых явлениях и тенденциях в библиотечном деле;

— освоение новых технологий для реорганизации традиционных участков библиотечно-информационной работы.

Основу системы составляет совокупность взаимосвязанных, дополняющих друг друга форм обучения, организуемых для всех категорий библиотечных работников, проводимых в определенной последовательности и с определенной периодичностью, базирующихся на принципах преемственности, вариативности, дифференцированности в зависимости от контингента слушателей и уровня их профессиональной подготовки, наглядности и практического показа наиболее интересных приемов библиотечного воздействия.

Учебными формами, в которых может реализоваться система повышения квалификации, являются семинары, научно-практические конференции, занятия деловых и профессиональных клубов, день специалиста, деловые игры, конкурс на звание «Библиотекарь года» и др.

Для того чтобы оставаться настоящими специалистами, библиотекари должны постоянно расширять свой профессиональный диапазон. В последние годы особое значение уделяется организации краткосрочного повышения квалификации библиотечно-информационных кадров, ориентированных на получение специальных знаний в русле выполняемых ими функций. Считается, что осмысленное и мотивированное обучение гораздо более результативно.

Активным организатором и инициатором краткосрочной подготовки и переподготовки российских библиотечных кадров является Учебный центр «Школа Рудомино» ВГБИЛ. В последние годы основное содержание его деятельности составляет реализация базовых модельных обучающих программ по применению новых и приемлемых в российских условиях управленческих технологий. В качестве основного метода организации и проведения занятий используется интенсивный тренинг-семинар. В 2000 г. «Школа Рудомино» приступила к подготовке тренеров семинаров, проведению «тренингов для тренеров» на основе «Летних библиотечных школ». Благодаря деятельности «Школы Рудомино» в России начался процесс активного осмысления необходимости непрерывного формирования у персонала навыков эффективного управления переменами. В то же время реализация программ повышения квалификации персонала и руководителей библиотек не всегда дает результаты и отражается на инновационной активности библиотек. Причин этого, по-видимому, несколько: неразработанность вопросов реализации инноваций и управления изменениями в библиотечной науке и практике, отсутствие квалифицированных педагогов (тренеров) и действенных структур повышения квалификации библиотечных кадров, неразработанность организационных вопросов повышения квалификации библиотекарей, условий отбора претендентов и пр.

На региональном уровне, в рамках Республики Мордовия, Министерство культуры сегодня для библиотечных кадров своей системы предлагает следующие формы повышения квалификации:

— районные семинары;

— тематические семинары, мастер-классы и т. п., проводимые республиканскими библиотеками;

— республиканские школы профессионального мастерства;

— отделение повышения квалификации при Министерстве культуры РМ.

По мнению заместителя министра культуры РМ А. Н. Шатовой[4], данная вертикаль повышения квалификации, возможно, достаточна, однако есть ряд нерешенных проблем, среди которых — несовершенство программ повышения квалификации; отсутствие необходимых компьютерных средств обучения и др.

Таким образом, модель библиотечного специалиста находится в прямой зависимости от профессиональной и образовательной деятельности. С одной стороны, на нее оказывают влияние задачи и формы профессиональной деятельности; с другой — цели, задачи и формы образовательной деятельности. Насколько цели и задачи образовательной и профессиональной деятельности будут совпадать, настолько модель будет отвечать требованиям времени.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Качанова Е. Ю.* Инновации в библиотеках / Е. Ю. Качанова. М., 2003.

[2] См.: Инновационные механизмы и стратегические приоритеты библиотечно-информационной деятельности в современном социокультурном пространстве : материалы респ. науч.-практ. конф. Саранск, 3 апр. 2006 г. Саранск, 2006 ; *Мазурицкий А. М.* Вузы культуры в системе непрерывного библиотечного образования / А. М. Мазурицкий // Библиотека и закон. М., 2004. № 1 (16). С. 368—371 ; *Жадько Н. В.* Стратегия развития тренинг-центров / Н. В. Жадько. М., 2000.

[3] См.: *Головко С. И.* Специалист: образование, компетентность, новаторство / С. И. Головко. М., 2005.

[4] См.: *Шатова А. Н.* Специалист культуры XXI века: профессионализм, творчество, духовность / А. Н. Шатова // Библиотечное дело, информационные системы и образование : материалы респ. науч.-практ. конф. Саранск, 26 дек. 2001 г. Саранск, 2002. С. 6—8.

Поступила 12.10.07.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-МУЗЫКАНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

М. В. Харионовская, *зав. организационно-методическим кабинетом факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников культуры Рязанского областного института развития образования*

В статье отмечается необходимость целесообразного применения организационных форм обучения, являющихся внешней стороной процесса совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов, и методов, составляющих их внутреннее содержательное наполнение. Дается обзор актуальных в современной практике организационных форм и методов, различающихся по целям достижения конечного результата.

Уровень профессиональной подготовки преподавателя музыкально-исполнительских классов на протяжении всего периода профессиональной деятельности определяется степенью его владения вопросами современной теории и практики музыкального исполнительства.

Успешность образовательного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования зависит от комплекса организационных мер, который применяется при обучении. Прежде всего следует обратить внимание на целесообразность применения организационных форм обучения. В современных научно-педагогических исследованиях, как правило, формы обучения рассматриваются в связи с содержанием (методами), составляющим неразрывное диалектическое единство с ними. При таком рассмотрении формы организации процесса повышения профессионального уровня преподавателей-музыкантов являются «оболочкой», внешней стороной данного процесса, а методы дают внутреннее содержательное наполнение.

В современной педагогической науке существуют несколько классификаций организационных форм обучения. В нашем исследовании разделим их на две большие группы, различающиеся по целям достижения результата обучения:

1) формы, нацеленные на приобретение и совершенствование *теоретических* знаний, умений и навыков преподавателей-музыкантов;

2) формы, необходимые для выработки и совершенствования знаний, умений и навыков *в практике* преподавания музыкально-исполнительских дисциплин.

Среди организационных форм первой группы актуальными в построении системы повышения профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов являются формы, образующиеся в результате синтезирования, интеграции традиционных организационных конфигураций (лекция, семинар) с интерактивными составляющими (лекция-дискуссия, семинар-диспут и т. д.). Все они используются вариативно и творчески — в зависимости от направленности образовательных программ с учетом индивидуальных особенностей взрослых обучающихся. Преобладающая групповая форма работы в обучении позволяет осуществлять общение в диалоговом, полилоговом режиме, применять рефлексивные методы работы, обобщать профессиональный опыт участников обучения.

Форма *круглого стола* применяется для обсуждения одной темы или одной музыкально-педагогической проблемы. Ее целью является рассмотрение различных точек зрения, профессиональных подходов и накопление совокупного профессионального опыта.

Педагогические чтения проводятся по итогам педагогических конкурсов с обобщенным изложением ценного педагогического опыта, по поводу знаменательных событий (например, юбилейной

© М. В. Харионовская, 2007

даты композитора или исполнителя). На чтениях несколько педагогов-участников выступают с разработанными по теме материалами. Предпочтительными условиями являются сбор материалов выступлений, формирование банков педагогической информации (в том числе и электронных) или выпуск сборников по итогам педагогических чтений.

Конференция, форум — форма обсуждения научно-теоретических, теоретико-методических вопросов, объединенных одним общим направлением, и выработка рекомендаций по их решению. Данная форма используется для развития познавательных интересов обучающихся, активизации познавательной деятельности.

Дискуссия (от лат. discussio — рассмотрение, исследование) — это организованный обмен мнениями по изучаемому вопросу или рассматриваемой проблеме, стимулирующий инициативность обучающихся, развивающий их рефлексивное мышление.

Диспут (от лат. disputare — рассуждать, спорить) — форма, способствующая развитию логики изложения мнения или позиции выступающих, вырабатывающая дивергентное мышление и умение выслушивать различные точки зрения. Важными являются активность и самостоятельность мышления обучаемых.

Деловая игра оправдывает свое применение в целях совершенствования методической подготовки преподавателей-музыкантов. Она проводится в виде создания практической ситуации, ее анализа, выдвижения гипотез по разрешению возникших трудностей с обязательной экспериментальной проверкой результатов.

«Мозговой штурм» — выдвижение участниками различных идей по решению поставленной проблемы с их последующим критическим рассмотрением. Эта форма позволяет собрать как можно большее количество идей, в дальнейшем они систематизируются, рассматриваются всевозможные риски и препятствия. Для работы отбираются только те идеи, которые не были отвергнуты критическими замечаниями.

Следует отметить, что дискуссия, диспут, деловая игра, «мозговой штурм» чаще используются в комплексе, например, в составе лекции, семинара. Кроме того, эти формы одновременно можно рассматривать и как методы.

Помимо перечисленных выше групповых форм в системе повышения квалификации широкое применение получают индивидуальные формы работы, нацеленные на выявление и совершенствование уровня профессиональной подготовки каждого преподавателя-музыканта.

Смотры-конкурсы методических, творческих работ, пособий и образовательных программ — это выявление талантливых педагогов, занимающихся разработкой вопросов теории и методики преподавания музыкально-исполнительского искусства. Они нацелены на поиск продуктивных идей по обновлению содержания обучения, совершенствование профессионального мастерства педагогов, развитие системы музыкального образования. Для организаторов данных профессиональных соревнований важно методологически грамотно разработать условия проведения, требования и критерии оценки конкурсных мероприятий.

Разработка материалов по обобщению ценного музыкально-педагогического опыта осуществляется с целью изучения и обобщения музыкально-педагогического опыта, выявления его творческой направленности и степени новизны для дальнейшего распространения и использования в музыкально-педагогической практике. Актуальным является формирование электронных банков информации по данному направлению.

Разработка методических рекомендаций нацелена на изложение комплекса кратких и четко сформулированных предложений по внедрению в практику

эффективных приемов обучения музыкально-исполнительскому искусству, выявленных в результате изучения и обобщения ценного опыта или по данным педагогических исследований.

Написание рецензий и отзывов как вид исследовательской деятельности преподавателей-музыкантов представляет собой письменное изложение мыслей автора, содержащих в первом случае разбор и оценку музыкально-педагогического события или произведения с детальным анализом, а во втором — лишь общее мнение, впечатление без детального анализа. Рецензии и отзывы могут создаваться на выступления участников конкурсов, на проводимые мастер-классы, концерты, на статьи по музыкально-педагогическим проблемам, образовательные программы.

Написание статей, рефератов по проблемам музыкально-педагогического образования приобщает преподавателей-музыкантов к научно-методической, научно-исследовательской работе с целью освоения научных основ музыкально-педагогической науки.

Разработка портфолио профессиональных достижений — одно из современных направлений в объективной оценке профессионального уровня преподавателя с целью систематизации его опыта, знаний, творческих достижений, определения направлений профессионального развития, формирования навыков рефлексивной деятельности. Данной форме должна соответствовать разработанная методика создания ценного документа, включающего в себя разделы с теоретико-методическими материалами.

Пополнение знаний через сеть Интернет в системе повышения квалификации возможно с использованием следующих интернет-технологий:

— поиск и представление необходимой информации в сети Интернет, составление библиотеки образовательных ресурсов, содержащей адреса сайтов и порталов по определенной теме;

— технология виртуального общения — использование электронной почты и общение в режиме реального времени. Это интернет-конференции, интернет-турниры и олимпиады, проведение компьютерного тестирования, использование обучающих программ в локальной сети образовательного учреждения;

— создание преподавателями-музыкантами собственных информационных ресурсов и размещение их в сети Интернет. Такая технология может использоваться для распространения инновационного опыта работы.

Эффективной составляющей процесса совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов является организация *самостоятельной работы*. В системе повышения квалификации для придания данному направлению систематичности и последовательности предусмотрен ряд организационных форм:

— *самообразовательное чтение научно-методической литературы по специальности* по предложенным спискам литературы. Целью его использования должны стать формирование и развитие навыков вдумчивого и основательного чтения с анализом прочитанного, выяснением значения неизвестных терминов и понятий с использованием словарей и справочников. Процесс чтения может быть просмотровым, ознакомительным и изучающим в зависимости от того, насколько глубоко необходимо проникнуть в суть написанного. При большом объеме текста можно использовать конспектирование и реферирование прочитанного материала;

— *самостоятельное изучение литературы по философии, психологии, педагогике, социологии, музыковедению* по разработанным спискам необходимой для изучения литературы.

Вторая группа организационных форм строится с учетом индивидуально-творческой природы обучения музыкально-исполнительскому искусству, поэтому традиционными остаются следующие формы индивидуальной подготовки:

— *профессиональные стажировки по специальности у мастеров испол-*

нительского искусства (опытных преподавателей-музыкантов). Они используются в целях повышения уровня исполнительской подготовки взрослых преподавателей-музыкантов;

— *самостоятельные занятия за инструментом по освоению учебного репертуара* по разработанным примерным репертуарным спискам. При этом необходимым элементом работы является организация контроля за выполнением задания в форме зачета, итогового концерта и т. д.

Кроме того, в системе повышения квалификации для повышения уровня исполнительской подготовки преподавателей-музыкантов используются и групповые формы работы. Ниже приведена характеристика некоторых из них.

Конкурсы исполнительского мастерства преподавателей-музыкантов проводятся с целью выявления в творческом соревновании лучших из его участников, демонстрации новых направлений музыкально-исполнительской деятельности. В музыкально-педагогической практике идея состязательности как нельзя лучше вписывается в специфику деятельности преподавателей-музыкантов. Для организаторов конкурсов важно методически точно описать программные требования и разработать критерии оценки выступлений.

Практикумы, тренинги рассчитаны на самостоятельное выполнение обучающимися практических работ в заданной области и направлены на развитие новых навыков (например, навыка игры на электронных клавишных инструментах).

Мастер-классы — это традиционная форма проведения открытого урока педагогом-мастером в музыкально-исполнительской практике. Их цели заключаются в повышении профессионального мастерства преподавателей-музыкантов, формировании навыков педагогической рефлексии. Важным для слушателей является знакомство с комплексом традиционных и инновационных методов, которые мастер использует в работе, его исполнительской школой, музыкально-педагогическим опытом.

Посещение концертов необходимо для расширения музыкального кругозора, пополнения объема знаний в области музыкально-исполнительского искусства, развития эмоционально-образного мышления, совершенствования навыка перевода эмоциональных переживаний в рациональные суждения. Применение рефлексивных методов усиливает развитие умения анализировать услышанную музыку (особенности стиля, исполнения).

Просмотр и прослушивание аудио- и видеоматериалов с записями известных исполнителей-музыкантов проводятся организаторами на основе качественно подобранного материала для изучения. Материал может быть подобран по хронологическому или монографическому (один исполнитель или композитор) принципу, по стилевым принадлежностям авторов музыкальных произведений либо принадлежности к национальной композиторской или исполнительской школе.

В отдельную группу выделяются *формы для определения качества профессиональной подготовки* в ходе повышения квалификации преподавателей-музыкантов.

Уровень профессиональной подготовки можно определять в начале прохождения повышения квалификации (*входной контроль*), внутри нее (*промежуточный*) и в конце (*итоговый контроль*).

В области теоретической подготовки применяются такие формы, как контрольные и проверочные задания, итоговые работы, зачеты, коллоквиумы. В целях определения уровня профессиональной подготовки обучающимися разрабатываются рефераты, образовательные программы, методические работы, пособия, материалы по обобщению ценного музыкально-педагогического опыта и др.

В области совершенствования практических знаний, умений и навыков используются открытые уроки, мастер-классы, творческие конкурсы.

Перечисленные организационные формы совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в учреждениях повышения квалификации не исчерпывают всего разнообразия форм, они модифицируются, трансформируются в соответствии с требованиями современной музыкально-педагогической науки.

Цели образования в практике системы повышения квалификации определяют обоснованный выбор соответствующих форм и методов. Преподаватель намечает цель образовательных действий, выбирает организационные формы обучения, а набор релевантных методов обеспечивает достижение данной цели. Коротко данную формулу можно изобразить так: цель — форма — метод(ы) — результат.

В современной педагогической науке метод обучения является многомерным образованием, имеющим различные аспекты рассмотрения. Соответственно и классификации методов обучения различны, все они подвижны и отражают изменения, происходящие в педагогической науке.

Мы будем руководствоваться определением метода как целостной учебно-образовательной системы, состоящей из относительно однородных элементов для практического и теоретического освоения учебных задач, подчиненных конкретной цели.

В системе повышения квалификации необходимо учитывать индивидуально-творческий уровень музыкально-педагогической подготовки каждого преподавателя-музыканта. Нижеперечисленные методы различаются по уровням и соответствуют характеру познавательной деятельности (согласно классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина): *объяснительно-иллюстративный, репродуктивно-подражательный, проблемное изложение, частично поисковый (эвристический), исследовательский*. Порядок их подачи отражает возрастание уровня мыслительной активности обучающихся в системе повышения квалификации и отвечает классификации человеческой деятельности — сначала репродуктивной, затем исполнительской и, наконец, творческой. Объяснительно-иллюстративный соответствует репродуктивной деятельности, репродуктивно-подражательный — исполнительской, метод проблемного обучения и частично поисковый являются переходными от исполнительской к творческой, исследовательский метод — это вершинная точка творческой деятельности в процессе обучения.

На современном этапе, когда все образовательные структуры переживают процесс интенсивного развития, актуальными для совершенствования профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в учреждениях повышения квалификации становятся методы работы, способные внести креативный, созидательный компонент, так как «…эвристические, творчески созидательные методы обучения органично согласуются с самой Природой и характером музыкально-образовательной деятельности»[1].

Однако игнорировать методы, в которых мыслительная, познавательная активность взрослых обучающихся находится на более низком уровне, недопустимо. Объяснительно-иллюстративный, репродуктивно-подражательный методы используются в системе повышения квалификации при сообщении большого объема новой информации, которую необходимо освоить в короткий отрезок времени. Проблемное изложение, частично поисковый (эвристический), исследовательский методы применимы в работе с уже освоенными знаниями, при разрешении музыкально-педагогических проблем и преодолении различных затруднений в педагогической деятельности.

В нижеприведенной таблице представлены методы повышения уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов, разделенные на две большие группы:

1) методы, нацеленные на приобретение и совершенствование *теоретических* знаний, умений и навыков преподавателей-музыкантов;

2) методы, необходимые для выработки и совершенствования знаний, умений и навыков *в практике* преподавания музыкально-исполнительских дисциплин.

Методы совершенствования профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в системе повышения квалификации

№ п/п	Методы	Цель использования
1	2	3
	Теория	
1	Методы активизации мышления исполнителя (анализ, синтез, дедукция, индукция, перевод эмоциональных ощущений в рациональные суждения)	Активизация мышления исполнителя
2	Метод аккумуляции, осмысления и обобщения опыта	Углубление знаний в области профессиональной деятельности
3	Метод интеграции знаний из смежных областей (психологии, педагогики, различных видов искусств)	Расширение научного и общекультурного кругозора
4	Педагогическая рефлексия	Осознание и устранение противоречий между имеющимися представлениями о ведении образовательной деятельности и ее реальными результатами. Разработка новых музыкально-педагогических знаний
5	Методы создания проблемных ситуаций	Активизация мышления
6	Метод моделирования ситуаций	Активизация способностей проектирования профессиональной деятельности
7	Метод проектирования учебного процесса	Повышение эффективности профессиональной деятельности
8	Метод поисковых действий	Активизация мышления
9	Методы организации процесса самообразования (самовнушение, самоанализ, аутогенная тренировка, самоубеждение, самоприказ)	Улучшение качества профессиональной деятельности, интеллектуальное и культурное развитие, управление психическими состояниями, волевая активность, развитие способностей
10	Метод эвристических вопросов	Получение информации с помощью семи ключевых вопросов: кто? что? зачем? где? чем? как? когда?, ответы на которые дают интересные идеи относительно исследуемого объекта, ситуации, явления, процесса
11	Метод сравнения	Сопоставление версий и точек зрения различных слушателей, сравнение их с аналогами, изложенными известными педагогами, учеными
12	Метод эвристических наблюдений (применяется при посещении уроков коллег)	Развитие навыков рефлексии
13	Метод конструирования правил	Развитие умения мыслить кратко
14	Метод гипотез	Развитие умения предвидеть будущее, прогнозировать свои педагогические действия
15	Метод смены ролевых функций	Активизация мышления, развитие креативности мышления в ситуации, когда обучающий и обучаемый меняются местами
16	Метод синектики	Интенсификация психоинтеллектуальной деятельности

Продолжение таблицы

1	2	3
	Практика	
1	Метод чтения с листа	Расширение слухового опыта, овладение стилевыми особенностями музыки
2	Метод «от простого к сложному» при выполнении сложных исполнительских задач	Совершенствование художественной и технической сторон воплощения музыкального произведения
3	Метод подбора аппликатуры для исполнения в зависимости от индивидуальных особенностей строения игрового аппарата исполнителя.	Совершенствование исполнительской техники
	Метод «постоянного вслушивания» в музыкальную ткань (предполагает частое использование замедленных темпов в домашней работе исполнителя)	Выработка удобных движений и тонкости исполнения
4	Метод показа за музыкальным инструментом	В зависимости от цели, которую он призван достигнуть, исполнение: — «эталонного образца», который необходимо скопировать, — «дружеского шаржа», преувеличивающего недостатки исполнения
5	Метод сверхтрудностей	Устранение технических проблем исполнителей
6	Метод составления упражнений на основе материала исполняемой музыки	Техническое совершенствование
7	Метод «наведения»	Формирование исполнительских навыков: из предложенного арсенала различных приемов игры исполнителю предлагается самостоятельно выбрать лучшие
8	Метод «качественных повторений»	Техническое совершенствование исполнения, нахождение рациональных способов игры
9	Метод удвоений (предусматривает преодоление технической трудности для одной руки исполнением двумя руками вместе)	Усложнение музыкальной фактуры произведения, наилучшее осознание структуры музыкальной ткани
10	Метод построения системы соответствия технических приемов игры исполнителя звуковому образу произведения	Выявление художественного образа произведения
11	Метод подчинения исполнительской техники художественным задачам произведения	Точное выявление художественного образа произведения
12	Метод выразительного вокального интонирования	Раскрытие глубокого содержания исполняемой музыки
13	Метод тонкой нюансировки	Точное прочтение авторского текста, достижение выразительного исполнения
14	Метод выявления взаимосвязи художественного использования педали и характера звукового образа	Достижение выразительности исполнения
15	Метод использования различных видов исполнительского туше	Обогащение звучания музыкального инструмента, выявление стилевых особенностей музыки
16	Метод ассоциативных аналогий из смежных видов искусств	Активизация творческой инициативы исполнителя
17	Метод образно-поэтических сравнений	Постижение глубокого художественного смысла музыкальных сочинений
18	Метод воспитания «слышащих ушей», «слышащих глаз», «слышащих пальцев»	Развитие слухового воображения исполнителя
19	Метод слухового осознания исполнительской задачи	Совершенствование исполнительской техники

Окончание таблицы

1	2	3
20	Метод признания ритма музыкального произведения одним из важнейших элементов исполнительского процесса	Формирование исполнительских навыков
21	Метод эмоционального воздействия на исполнителя	Постижение глубокого художественного содержания музыки
22	Метод использования дирижерского жеста	Пробуждение исполнительского воображения
23	Метод «звуковой перспективы»	Распределение голосов музыкальной ткани по степени их значимости
24	Метод инструментовки, при котором используются различные приемы звукоизвлечения	Достижение выразительности исполнения
25	Метод «горизонтального мышления»	Выстраивание и соподчинение музыкального материала во времени
26	Метод воплощения художественного образа через синтез рациональных и иррациональных элементов	Выявление художественного образа произведения
27	Метод эмоционально-волевого воздействия на исполнителя	Активизация творческого поиска
28	Метод психологической настройки исполнителя перед концертным выступлением	Преодоление проблем, связанных с эстрадным волнением
29	Рефлексивный метод	Формирование зрелого аналитического мышления по поводу исполнения музыкальных произведений
30	Аудио- и видеометоды	Повышение профессиональной культуры. Знакомство с эталонными образцами исполнения музыкальных произведений Доказательство возможности различных исполнительских интерпретаций музыки
31	Метод формирования исполнительских навыков путем сбалансированного подбора репертуара исполнителя	Формирование исполнительских навыков
32	Метод расширения музыкального кругозора исполнителя: посещение филармонических концертов, занятий педагогов-мастеров	Поощрение самостоятельности, активности процесса самообразования, воспитание способности к самоорганизации
33	Метод разучивания несложных музыкальных произведений	Достижение исполнения, близкого к идеальному
34	«Метод прививки»	Развитие отстающих звеньев в музыкально-исполнительском комплексе в ситуации, когда педагог предлагает исполнителю разучивать репертуар, не являющийся органичным его природным способностям

Вторую из приведенных в таблице групп методов можно разделить по этапам последовательного освоения музыкальных произведений на несколько подгрупп:

— методы развития навыков чтения музыкальных произведений с листа (1);

— совершенствования исполнительской техники (2—11);

— совершенствования интонационной выразительности исполнения, метроритмической организации музыкальной ткани, педализации, нюансировки и т. д. (12—25);

— эмоционально-образного решения исполнительских задач (26, 27);

— психологической настройки исполнителя (28);

— рефлексивные (29);

— развивающие (30—34).

Кроме того, в процессе повышения квалификации важны *методы определе-*

ния качества подготовки преподавателей-музыкантов. Среди них можно выделить следующие: метод наблюдения, контроля, рейтинговой оценки, рефлексивный.

Важно отметить, что в процессе обучения используется комплекс различных методов. «Методы в реальной педагогической действительности существуют и „работают“ не поодиночке, не в изоляции друг от друга, а в сложном и многообразном единстве, в комплексе»[2]. Они подбираются адекватно целям образовательного процесса и индивидуальным особенностям обучающихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Цыпин Г. М.* Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) / Г. М. Цыпин ; Тамб. гос. муз.-пед. ин-т им. С. В. Рахманинова. Тамбов, 2005. С. 180.

[2] Там же. С. 183.

Поступила 10.10.07.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т. Н. Носкова, *профессор кафедры информационных и коммуникационных технологий РГПУ им. А. И. Герцена,*

О. В. Яковлева, *ассистент кафедры информационных и коммуникационных технологий РГПУ им. А. И. Герцена*

Авторами приводится характеристика экспериментально апробированной методики формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза. Предлагаемая методика основана на использовании информационных и коммуникационных технологий, а также на решении специально подобранных квазипрофессиональных коммуникативных задач.

Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе профессиональной педагогической подготовки в настоящее время вошло в массовую практику. К сожалению, в современном обществе наблюдается снижение коммуникативной культуры, особенно ярко проявляющееся у молодежи. Несмотря на объективную потребность общества в развитии, расширении коммуникативной компетентности будущих учителей, в профессиональном педагогическом образовании преимущественно используются информационные возможности компьютерных и аудиовизуальных технологий, их коммуникационный потенциал до сих пор применяется недостаточно.

С целью поиска возможных путей разрешения данного противоречия нами была разработана и экспериментально апробирована методика формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с опорой на информационные и коммуникационные технологии. Она основана на решении студентами постепенно усложняющихся коммуникативных задач, которые могут встречаться в различных ситуациях педагогической деятельности, причем решение задач осуществляется с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Для исследования было отобрано несколько групп задач.

Первую группу составили задачи информационного плана. Это такие задачи, как поиск информации (работа с различными информационными источниками — печатными изданиями, электронными ресурсами, базами данных), ее анализ, представление различными способами (в виде письменных текстов, устных сообщений, схем, таблиц, диаграмм, рисунков, символов), передача и обмен информацией (обмен сообщениями по электронной почте, использование телекоммуникационных технологий).

Вторая группа включила в себя задачи интерактивного плана. К данной группе относятся задачи, направленные на организацию совместной деятельности, например, предполагающие побуждение, мотивацию к совместной деятельности, ее планирование и контроль.

В третью группу вошли задачи социально-психологического плана. Подобные задачи предполагают воздействие на эмоциональную сферу человека, а также восприятие эмоционального состояния, адекватное реагирование на него. Примерами могут служить проявление таких качеств и свойств личности, как эмпатия, взаимопонимание, наблюдательность.

Усложнение задач в экспериментальной работе осуществлялось с точки зрения форм коммуникации, сложности коммуникативной задачи и самостоятельности ее решения.

© Т. Н. Носкова, О. В. Яковлева, 2007

Экспериментальная апробация методики проводилась в период с 2003 по 2006 г. на базе РГПУ им. А. И. Герцена в процессе преподавания учебных дисциплин «Технические и аудиовизуальные средства обучения», «Электронно-коммуникативные и аудиовизуальные средства обучения», «Информационные технологии в науке и образовании» по кафедре информационных и коммуникационных технологий. В экспериментальную работу были включены будущие бакалавры и магистры науки, образования, педагогики факультета безопасности жизнедеятельности, института детства, факультета географии.

На первом этапе экспериментальной работы предлагались коммуникативные задачи с преобладанием монологических форм коммуникации, решаемые на основе базовых телекоммуникаций в аспекте приложений MS Office. Это были задачи информационного плана, например, профессиональная самопрезентация педагога (создание резюме), оформление рекламного буклета образовательного учреждения или образовательных услуг, создание мультимедийной компьютерной презентации образовательного характера и др.

На втором этапе коммуникативные задачи в большей степени предполагали построение диалога, осуществление педагогической коммуникации с использованием сетевых технологий. Студенты получали представление о культуре сетевого взаимодействия (net-этикет), анализировали проблемы, возникающие в опосредованной коммуникации, на примере наиболее простой web-технологии — электронной почты. Для данного этапа характерен переход от решения задач преимущественно информационного плана к задачам интерактивного плана.

На третьем этапе работы студенты имели возможность познакомиться с еще более сложными коммуникативными задачами, предполагающими участие не только в диалоге, но и в полилоге, причем в условиях ограниченной сенсорной информации, предопределяемых техническими возможностями сетевых технологий. Примерами могут служить участие в сетевой педагогической конференции, образовательном чате. Магистрантам предлагались дополнительные задачи, связанные с анализом электронных образовательных ресурсов, проектированием электронных образовательных материалов.

Педагогическое сопровождение обучающихся реализовалось на всех этапах экспериментальной работы по формированию, развитию коммуникативной компетентности студентов и магистрантов и осуществлялось по нескольким направлениям.

Первое направление предусматривало создание психологической установки на решение соответствующих коммуникативных задач и включало в себя постановку задач, объяснение требований к их выполнению, приведение примеров подобных задач в профессиональной педагогической деятельности. Наибольшее внимание уделялось студентам с низкой мотивацией. При этом преследовалась цель повышения продуктивности их деятельности.

Второе направление было связано с информационно-технологической поддержкой студентов и предполагало разработку методических рекомендаций ко всем заданиям, создание банка примеров электронных ресурсов, представление правил оформления электронных ресурсов. Студенты с низким уровнем владения средствами информационных и коммуникационных технологий получали наиболее детализированную помощь соответствующего характера.

Третье направление способствовало развитию письменно-речевого компонента коммуникативной компетентности студентов посредством предоставления им информации о специфике профессиональной коммуникации в письменной форме с использованием информационных и коммуникационных технологий, указания на ошибки и неточности в текстах, со-

здания условий для тренировки умений письменной речи и технико-опосредованной коммуникации.

Четвертое направление заключалось в организации возможности постоянной обратной связи преподавателя и студентов (магистрантов). Обучающиеся могли обратиться к преподавателю не только лично, но и опосредованно, с использованием электронной почты, для уточнения заданий, получения дополнительной информации, отработки пропущенных занятий.

В процессе решения студентами задач основное внимание уделялось таким аспектам коммуникативной компетентности, как развитие письменной речи (именно этот вид речи наиболее задействован в условиях использования компьютерных технологий), владение средствами информационных и коммуникационных технологий, а также мотивация к решению коммуникативной задачи.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что решение студентами коммуникативных задач разных планов имеет свою специфику. Измерение интересующих нас аспектов коммуникативной компетентности производилось посредством определения их уровня с использованием разработанных критериев.

Критериями при определении уровня развития письменной речи выступали умение составлять разные виды письменных текстов, грамотность, терминологический запас в профессиональной области. Критерием уровня владения средствами информационных и коммуникационных технологий служила степень самостоятельности в использовании компьютерных технологий для решения коммуникативных задач. Критериями уровня мотивации как характеристики субъектной позиции являлись качество выполнения задания (решения коммуникативной задачи), степень заинтересованности (устанавливалась путем наблюдения).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты бакалавриата успешно решают задачи информационного плана. При этом прослеживается связь с будущей профессиональной деятельностью, а также с уровнем мотивации. Студенты, имеющие высокую мотивацию, а также педагогическую профессиональную ориентацию, эффективно реализуют содержательную сторону технико-опосредованной коммуникации: адаптацию содержания, письменно-речевой аспект коммуникации (грамотность, владение профессиональной терминологией, стилистическое оформление текста). Студенты, не имеющие высокой мотивации и четкой направленности на педагогическую деятельность, в большей степени реализуют техническую сторону коммуникации; реализация содержательной стороны у них вызывает определенные затруднения.

Магистранты, имеющие высокий уровень мотивации к профессиональной педагогической, а также научной деятельности, успешно решают с использованием информационных и коммуникационных технологий задачи не только информационного, но и интерактивного, а также социально-психологического плана.

Статистическая обработка данных, полученных в ходе экспериментального исследования, с применением факторного анализа позволила выявить, какой из трех изучаемых факторов — мотивация, развитие письменной речи или владение средствами информационных и коммуникационных технологий — имеет наибольшее значение для различного контингента студентов в процессе решения коммуникативных задач. Было установлено, что для магистрантов ведущим фактором является развитие письменной речи, для студентов факультета безопасности жизнедеятельности — владение средствами информационных и коммуникационных технологий, для студентов института детства и факультета географии — мотивация.

В процессе решения коммуникативных задач обнаруживается корреляционная связь между уровнями владения

письменной речью, средствами информационных и коммуникационных технологий и мотивацией студентов. Студенты с более высоким уровнем мотивации в процессе решения коммуникативных задач демонстрируют и более высокие уровни развития письменной речи и владения средствами информационных и коммуникационных технологий. Это связано с более осознанным подходом к решению коммуникативных задач, детальной проработкой как содержательной, так и технической сторон ее решения.

В процессе экспериментальной работы выявлена динамика развития у будущих учителей письменной речи и владения средствами информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных задач. Формирование умений использовать информационные и коммуникационные технологии происходит более динамично, что связано с применением формализованной методики. Развитие письменно-речевого аспекта коммуникативной компетентности отличается меньшей динамичностью в связи со сложностью процесса развития самой письменной речи. Более значительное повышение уровня исследуемых компонентов коммуникативной компетентности отмечено у студентов с высокой мотивацией.

Приращение уровня коммуникативной компетентности магистрантов имеет иные по сравнению со студентами качественные характеристики: данный контингент обучающихся благодаря более высокой степени образованности, кругозору, сложившемуся опыту педагогической деятельности готов решать сложные коммуникативные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий: такие как участие в педагогическом диалоге, полилоге, анализ электронных образовательных ресурсов.

Апробация разработанной методики позволяет сделать выводы об условиях успешного применения информационных и коммуникационных технологий с целью формирования коммуникативной компетентности будущих учителей.

Во-первых, задачный подход к трактовке компетентности как таковой позволяет утверждать, что основным механизмом формирования коммуникативной компетентности является решение постепенно усложняющихся коммуникативных задач.

Во-вторых, современная профессиональная педагогическая деятельность в условиях информатизации тесно связана с использованием информационных и коммуникационных технологий, а следовательно, будущих учителей необходимо готовить решать коммуникативные задачи в информационной среде.

В-третьих, на разных ступенях профессионального образования студенты имеют различную степень готовности решать коммуникативные задачи, поэтому предлагаемые задачи необходимо постепенно и целенаправленно усложнять.

В-четвертых, доказанная взаимосвязь между мотивацией студента, его опытом коммуникации, владением средствами информационных и коммуникационных технологий обусловливает необходимость дифференцированной помощи, поддержки, обратной связи.

Поступила 09.10.06.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Р. И. Сунгатуллина, *методист кафедры методики преподавания математики и математического моделирования Института развития образования Республики Татарстан*

Автором раскрываются научно-педагогические основы (содержание, формы и методы, критерии и показатели) формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся общеобразовательной школы. Предлагается модель формирования такой готовности в процессе повышения квалификации учителя.

В современных условиях модернизации школьного математического образования особое значение приобретает творческая, продуктивная деятельность учителя математики, ориентированная на интеллектуальное развитие учащихся, и прежде всего развитие их математического мышления.

Анализ существующей практики формирования способностей учеников на уроках математики и опыта работы с учителями математики в системе повышения квалификации показывает, что большинство педагогов не готовы к осуществлению целенаправленной и эффективной деятельности по развитию математических способностей учащихся. Учителя математики испытывают существенные затруднения при определении целей и задач развития способностей конкретного ребенка, формировании интереса к предмету, построении перспективы личностного роста в математическом развитии, в поиске наиболее эффективных форм и методов работы учащимися в конкретных условиях профессионально-педагогической деятельности.

Педагог не всегда знает о том, чего недостает в его деятельности по развитию математических способностей детей, плохо представляет себе ее сильные и слабые стороны, не использует свои потенциальные возможности. Чаще всего попытки совершенствования этой деятельности направлены преимущественно на накопление знаний, овладение новой информацией, а не на формирование профессиональных качеств, необходимых для успешного развития математических способностей учащихся.

Указанные проблемы поставили перед нами вопрос: каковы научно-педагогические основы (содержание, формы и методы, критерии и показатели) формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации?

Центральной категорией нашего исследования стало понятие «готовность учителя математики к деятельности по развитию математических способностей учащихся общеобразовательной школы», что предполагало необходимость раскрытия его сущности и категориального статуса.

Мы выделяем три стороны деятельности учителя по развитию математических способностей учащихся: функциональную, личностную и предметную. С нашей точки зрения, на первый план выдвигается функциональная сторона деятельности учителя математики, так как она отражает целевую установку и специфику содержания профессиональной работы, направленной на развитие математических способностей. Функциональная сторона реализуется через специфические функции, которые должен реализовать учитель математики в учебно-воспитательном процессе. К ним можно отнести следующие функции: развивающую, диагностическую, прогностическую, организационную, посредническую, помощи и поддержки, профориентационную, рефлексивную.

Отзыв публикации / Retracted article

© Р. И. Сунгатуллина, 2007

Необходимо отметить, что в реальной практике вышеназванные функции тесно взаимосвязаны и входят в круг общих педагогических функций любого учителя. Очевидно, что качественное выполнение этих функций требует от него серьезной педагогической, психологической и методической подготовки.

Личностная сторона деятельности учителя, ориентированного на развитие математических способностей учащихся, предполагает раскрытие возможностей субъекта педагогической деятельности, формирование его мотивов, интересов, профессионально-личностных качеств.

С позиций нашего исследования для нас важны те профессионально-личностные качества учителя математики, которые в первую очередь обеспечивают работу по развитию математических способностей учащихся. Специфика перечисленных функций деятельности учителя математики позволяет нам выделить основные блоки таких качеств, проявляющихся в отношении к учащимся, к профессиональному делу и к самому себе.

Предметная сторона деятельности учителя, направленной на развитие математических способностей учащихся, характеризуется степенью обобщенности профессиональных знаний, сформированности профессиональных умений. Безусловно, в основе такой деятельности учителя математики должны лежать специальные профессиональные знания и умения, обеспечивающие наряду с профессионально-личностными качествами его готовность к развитию математических способностей детей. Понятно, что профессиональные знания и умения представляют собой компоненты общей профессиональной готовности, опирающейся на фундаментальные философские, психолого-педагогические и методические составляющие подготовки специалиста.

Мы выделяем четыре группы профессиональных знаний, наиболее адекватно отражающих потребность в формировании основ педагогической культуры учителя математики, деятельность которого ориентирована на развитие математических способностей: методологические, теоретические, методические и технологические.

Схематически основные характеристики деятельности учителя математики, направленной на развитие математических способностей учащихся, показаны на рисунке.

Анализ рассматриваемой проблемы выявил, что в педагогической литературе готовность чаще всего представляется следующим образом:

— как целостное интегративное образование, формирующееся в результате единства сознания и деятельности;

— основа активной общественной и профессионально-педагогической позиции личности, которая побуждает к деятельности и способствует продуктивности ее процесса и результата;

— результат подготовки специалиста и в то же время личностное образование, выражающее конечные цели этого процесса с учетом социальных условий, в которых протекает данная деятельность.

Нами было выявлено, что, несмотря на определенные различия в подходах, большинство исследователей выделяют в качестве необходимых структурных компонентов готовности мотивационный, эмоциональный и когнитивный, а саму готовность рассматривают как внутреннее состояние личности с учетом влияющих на него внешних факторов. Специфичность готовности заключается в том, что эта категория как бы «пограничная»: она отражает состояние личности, предшествующее выполнению какого-либо осознанного вида деятельности и, более того, являющееся ее элементом.

Мы считаем, что готовность учителя математики к деятельности по развитию математических способностей учащихся — это интегративный профессионально-личностный феномен, включающий в себя систему специфических

Отзыв публикации / Retracted article

качеств, знаний и умений педагога в рамках мотивационно-ценностного, эмоционально-процессуального и когнитивно-деятельностного компонентов, в совокупности обеспечивающих реализацию деятельности учителя, ориентированного на развитие математических способностей учащихся.

Структура деятельности учителя математики, направленной на развитие математических способностей учащихся

Если проблему готовности анализировать в контексте ее формирования в условиях курсов повышения квалификации учителей математики, то соответственно возникают вопросы: какими должны быть условия такой подготовки и по каким признакам можно судить о ее эффективности? При этом готовность учителя к профессиональной деятельности, вероятно, необходимо рассматривать в русле его профессионально-личностного развития как результирующего условия этой готовности (условие-результат), а сам процесс образования, повышения квалификации — как условие реализации готовности (условие-процесс).

Поскольку личность учителя, находящаяся на той или иной стадии готовности, выступает объектом и субъектом непрерывного образования и нуждается в переосмыслении профессиональных, социальных и личностных аспектов своей жизнедеятельности, система повышения квалификации может осуществлять этот процесс благодаря многообразию имеющихся методов, форм и средств его педагогического обеспечения.

Можно предположить, что если учитель творчески реализует свой потенциал и решает проблемы своего профессионального развития, то задачей, например, курсовой подготовки может стать

Отзыв публикации / Retracted article

инструментальное обеспечение грамотного социально-профессионального анализа этой деятельности. В случае, когда учитель не готов к своему профессиональному развитию (например, пассивен), задачей образования выступает включение его в активный интеллектуальный и нравственный поиск через обсуждение значимых для него вопросов, связанных с противоречиями такой готовности.

Важным результатом проектной деятельности в ходе исследования стала модель формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации. Она выступает как аналог структуры учебной деятельности в период курсовой подготовки, обусловленный целеполаганием, функциями, общими и специфическими принципами, этапами, компонентами, связями, критерием эффективности в соответствии с уровнем готовности учителя (табл. 1).

к деятельности, ориентированной на развитие математических способностей учащихся. Нами было разработано содержательное и процессуальное обеспечение данной модели, выявлены психолого-педагогические и дидактические условия, обеспечивающие эффективность процесса реализации модели, сформирован и проверен педагогический оценочный инструментарий.

Опираясь на характерные особенности педагогического моделирования, в основу предлагаемой модели формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации мы кладем наиболее существенные свойства и взаимосвязи этого процесса. Таковыми являются: соответствующее целеполагание, принципы, функции, этапы, компоненты, связи элементов и подсистем (компонентов) процесса, критерий его эффективности (таблица).

Структурно-функциональная характеристика модели формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации

Элемент структуры	Содержание
Целеполагание	Формирование готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся
Общие принципы	Научности, деятельности, системности, личностно ориентированного содержания обучения, вариативности, познавательной активности, проблемности, рефлексивности, блочно-модульной организации курсов
Специфические принципы	Мотивационного обеспечения, саморазвития и индивидуализации обучения, самостоятельности, ориентации на творчество, активизации межсубъектной деятельности
Функции	Информационно-гносеологическая, оценочно-прогностическая, регуляторно-коррекционная, профессионально-гуманистическая, организационно-коммуникативная, образовательно-технологическая, личностно-воспитательная и творчески развивающая
Этапы	Подготовительный, интегрирующий, креативный
Компоненты	Целевой, мотивационный, содержательный, личностно-деятельностный, процессуальный, управленческий и оценочно-результативный
Связи	Объединение процессов гуманизации, интеграции, коммуникации и личностно-деятельностной ориентации на развитие математических способностей учащихся на различных уровнях и этапах реализации модели (обучения); активное взаимопроникновение процессов профессионализации и социализации в содержание повышения квалификации
Критерий эффективности	Динамика сформированности компонентов (мотивационно-ценностного, эмоционально-процессуального, когнитивно-деятельностного) готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации и в целом

Отзыв публикации / Retracted article

В реализации модели формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации выделяются три этапа: подготовительный, интегрирующий и креативный.

На подготовительном этапе обеспечивается достижение прогностико-диагностического уровня обучения на основе самооценки и самоопределения, а также формирование готовности к переходу на уровень активного освоения содержания и способов обучения. Содержание работы конкретизируется преимущественно в совместной деятельности педагога-андрагога и слушателя в условиях проблемно-развивающего обучения.

На данном этапе у обучающихся складывается представление о феномене готовности и его компонентах, определяются цели развития и саморазвития, пробуждается познавательный интерес к деятельности, ориентированной на развитие математических способностей учащихся, происходит коррекция самооценки, вырабатывается способность к целеполаганию, планированию своей деятельности. Слушатели осваивают рациональные способы самостоятельной учебной и познавательной деятельности, учатся выбирать эффективные пути решения поставленных задач. Совершенствование регулятивных действий и достижение исходного уровня обученности служат развитию инициативы в познании. В таких условиях преподаватель должен заботиться об эмоционально-процессуальном стимулировании самостоятельной деятельности, о воспитании у слушателей направленности на формирование специфических качеств, знаний и умений, необходимых для деятельности по развитию математических способностей учащихся.

Задачей интегрирующего этапа является достижение уровня активного освоения учителем способов деятельности, обеспечивающих возможность развития математических способностей учащихся. Содержание работы включает в себя действия, реализуемые как в индивидуальной, так и в групповой деятельности в условиях профессионально ориентированного проблемно-развивающего обучения. На данном этапе стимулируется дальнейшая отработка умений самоорганизации, самоконтроля и конкретных предметных умений, происходит развитие творческих сил личности в различных формах самостоятельной деятельности. В групповой работе совершенствуются коммуникативные умения, совмещаются и активизируются познавательные и учебно-ролевые интересы.

Задача креативного этапа состоит в достижении высшего уровня готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся. В содержание работы входят действия, реализующиеся в индивидуальной и коллективной профессионально ориентированной творческой познавательной деятельности. На этом этапе в познавательную деятельность все более интенсивно и разнообразно включаются творческие силы личности учителя математики, происходит реализация ее потенциала.

Следует отметить, что перечисленные этапы (или стадии) формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся могут раскрываться постепенно и последовательно, дополняя друг друга, в условиях целостного (целевого), интегративного процесса курсовой подготовки либо по отдельности в рамках тех или иных курсов. Это зависит от квалификации слушателя курсов и его готовности к освоению более сложных этапов, а также от целеполагания данных курсов.

Следует отметить, что разработанная нами модель прошла апробацию в ИПКРО РТ (ИРО РТ). В результате было выявлено, что эффективность формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся достигается в системе курсовой подготовки через вклю-

Отзыв публикации / Retracted article

чение учителя в активную коллективную учебно-исследовательскую и развивающую деятельность на основе реализации соответствующей модели и педагогических условий ее сопровождения (организационных, содержательных, психологических):

— наличия диагностической базы, позволяющей выявить уровень готовности учителя к деятельности, ориентированной на развитие математических способностей учащихся, и ее динамику в процессе повышения квалификации;

— обеспечения возможности выбора педагогом образовательной программы, адекватной уровню его профессионализма, потребностям и интересам;

— наличия модульной основы и содержания учебной программы курсовой подготовки по конкретным проблемам и направлениям деятельности учителя математики;

— использования в учебном процессе интерактивных методик, обеспечивающих субъектную позицию учителя, его рефлексию, инициативу, поиск нестандартных решений учебно-профессиональных задач;

— создания психологически комфортной образовательной среды на всех этапах формирования готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации.

Поступила 02.05.07.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. Н. Васильева, *аспирант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*

В статье подчеркивается необходимость целенаправленного формирования познавательных потребностей у будущих специалистов. Автор представляет модель построения данного процесса для будущих учителей иностранного языка, особое место в которой отводится культурологическому подходу.

Современный этап развития системы образования ознаменован переменами, связанными с потребностью общества в специалисте, обладающем глубоким мышлением, готовом к самообразованию, способном работать творчески. Полагаем, что ориентированность процесса обучения на формирование у студентов языковых специальностей познавательных потребностей и умений самостоятельно добывать знания, на развитие познавательных возможностей личности должна рассматриваться сегодня в качестве общей стратегии высшего профессионального образования и войти в число приоритетных направлений в системе подготовки педагогических кадров.

Результаты анализа психолого-педагогической литературы свидетельствуют о том, что проблема формирования познавательных потребностей является одной из актуальных задач высшего образования и одной из центральных проблем психологии личности и деятельности. Прежде всего следует отметить, что познавательные потребности как психическое явление и компонент педагогического процесса изучались многими учеными, такими как Л. И. Божович, В. Б. Бондаревский, Р. А. Брандт, А. Г. Здравомыслов и др. Исследования этих ученых вооружают учителя знанием теоретических основ проблемы формирования познавательных потребностей, предоставляют конкретные научные факты.

© Е. Н. Васильева, 2007

Однако стоит подчеркнуть, что при всем многообразии исследований мотивации учебной деятельности проблема формирования и развития познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка еще не получила своего разрешения.

Наличие познавательной мотивации в процессе обучения рассматривается в педагогической литературе как одно из важнейших условий развития личности. Наблюдения ученых позволяют утверждать, что процесс формирования познавательных потребностей и личности в целом происходит не за счет какого-то одного средства или приема. Огромную роль играют и методы обучения, и содержание самого изучаемого предмета. Немаловажными факторами оказываются и положительное отношение учителя к обучаемым, и уровень интеллектуального развития человека. В процессе обучения в вузе структура потребностно-мотивационной сферы студента постоянно усложняется, растет уровень сознательности и самостоятельности. Осмысляя свои познавательные потребности и возможности, студент стремится реализовать их в познавательной деятельности и постепенно переходит на уровень самообучения.

В связи с повышением качества образования в современном вузе и возрастанием роли иностранного языка в условиях мировой интеграции с особой остротой встает вопрос о повышении эффективности формирования познавательных потребностей у студентов языковых факультетов, так как учитель иностранного языка призван обеспечить диалог культур в постоянно изменяющихся социокультурных условиях. Решение данной педагогической проблемы должно находить отражение в каждом компоненте образовательного процесса, во взаимодействии педагогической теории и практики.

Смена образовательной парадигмы и низкая познавательная активность студентов вызывают необходимость существенным образом изменить процесс подготовки педагогических кадров, в котором собственно обучение должно быть переориентировано на самостоятельную учебно-познавательную, научно-исследовательскую и практическую деятельность студентов, и требуют разработки таких технологий обучения, которые соответствовали бы главной цели образования — «формированию готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоению ее прошлого, настоящего и будущего, вхождению в ее созидание и сотворение»[1]. Решение этой проблемы должно обеспечить будущему специалисту мобильность в решении профессиональных задач и раскрытии творческого потенциала в педагогической деятельности.

В свете модернизации российского образования управление процессом формирования потребностей у будущего специалиста нуждается в научно обоснованном руководстве и организации целенаправленной познавательной исследовательской деятельности, в которую должен быть включен каждый студент. Результатом этого станет активная познавательная деятельность студентов по удовлетворению духовной потребности в знании, а также положительное отношение к учению и овладению духовными ценностями.

На основе теоретического анализа литературы, опыта работы на факультете иностранных языков и предварительных результатов нашего исследования можно заключить, что эффективным инструментом разрешения проблемы формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка может стать соответствующая методическая система. Данная система направлена на повышение уровня познавательной активности студентов за счет включения в учебный процесс проблемных заданий, опоры на познавательные потребности и интеллектуальные качества личности. Ее использование в процессе

профессиональной подготовки будущего учителя способствует повышению эффективности обучения, так как в центре данного процесса оказывается сам студент как субъект деятельности.

В условиях модернизации образования среди поливариантных подходов к подготовке учителей иностранного языка наиболее перспективным, на наш взгляд, является культурологический подход, особенно его технологический аспект, связанный с повышением познавательной активности, обусловленный реализацией страноведческого и культуроведческого компонентов. Он полностью отвечает специфике иностранного языка как предмета и, по В. И. Андрееву, ориентирует педагога на то, чтобы «культура, национальные традиции стали базовой основой воспитательного процесса»[2].

Применяя культурологический подход в процессе обучения и воспитания студентов факультета иностранных языков, мы исходим из некоторых важнейших положений, реализуемых в экспериментальной модели формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка (рисунок).

1. При построении модели преподавания английского языка на основе культурологического подхода необходимо ориентироваться на изучение социокультурной среды как стран изучаемого языка, так и России.

2. Междисциплинарной базой реализации культурологического подхода должно стать страноведчески маркированное культуроведение[3] стран изучаемого языка, посредством которого студенты получают представление о социокультурном портрете изучаемых стран.

3. На занятиях реализация культурологического подхода достигается главным образом за счет разнообразия таких педагогических приемов и методик, как, например, обучение в сотрудничестве, метод проектов, технология задачного подхода, которая подразумевает использование познавательно-поисковых, познавательно-исследовательских, коммуникативных и коммуникативно-познавательных ролевых игр, познавательно-исследовательских учебных проектов, учебных дискуссий.

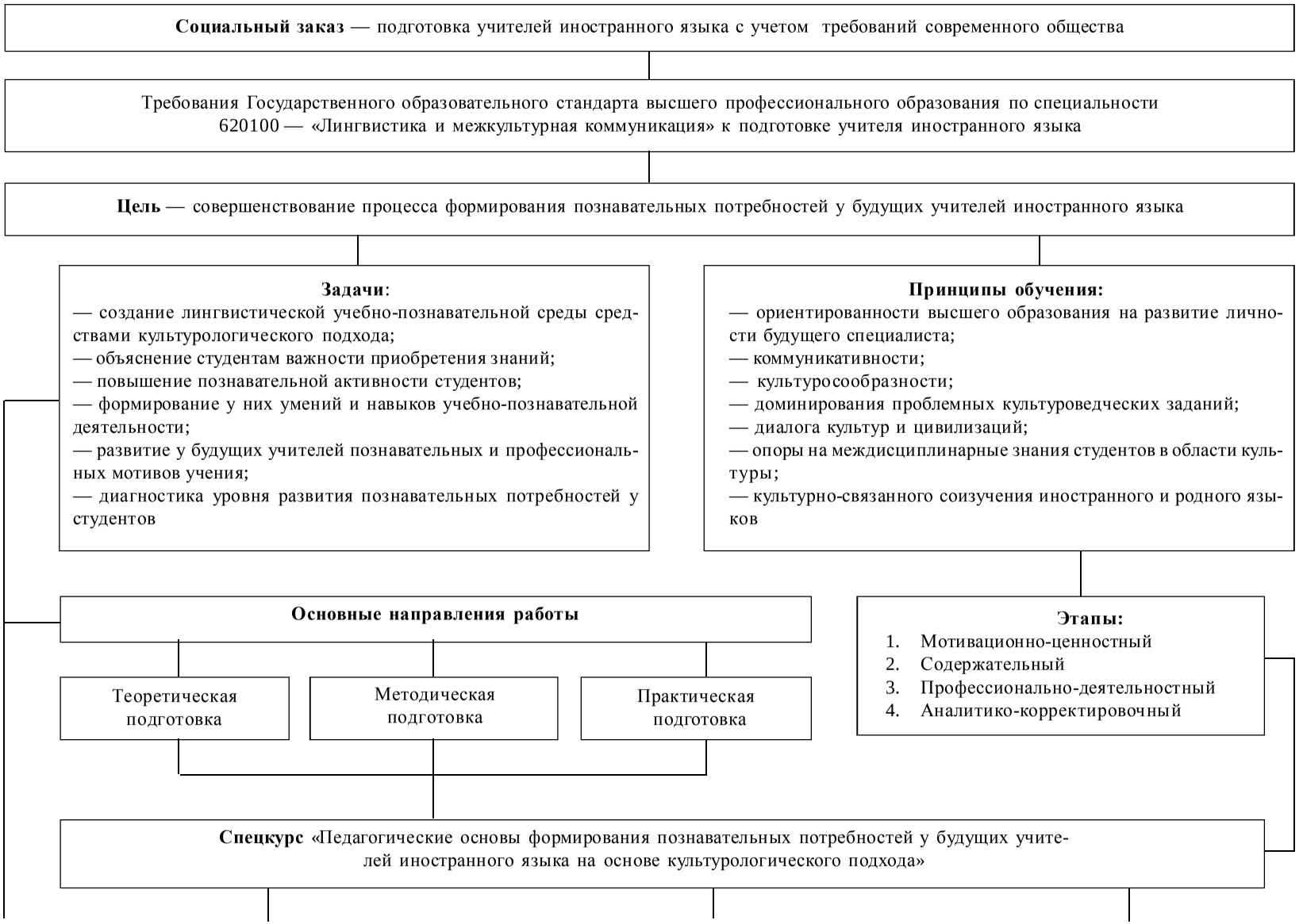
4. В качестве методической базы реализации данной модели выступает коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка.

5. Особая роль в реализации данной модели отводится преподавателям как профессионалам, чья деятельность будет координировать реализацию компонентов данной модели на практике.

6. В учебной деятельности при использовании средств культурологического подхода необходимо формировать у будущих учителей иностранных языков мотивы, максимально стимулирующие развитие внутренних сил, познавательных возможностей и творческой направленности студентов, а также стремление к совершенствованию.

Внедрение культурологического подхода в процесс обучения позволяет наиболее полно раскрыть развивающие и воспитывающие резервы иностранного языка. Применение в процессе обучения иностранному языку современных педагогических технологий, содержательно и методически обусловленных требованиями культурологического подхода, способствует развитию познавательных и исследовательских способностей студентов, культуры умственного труда, межличностного взаимодействия, таких профессионально значимых качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность, терпимость, а также формированию познавательных потребностей, мотивов и ценностей, логического мышления, расширению фоновых знаний студентов, раскрытию их творческого потенциала.

Проанализируем содержание работы педагогического коллектива факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета по формированию познавательных потребностей у студентов.


Социальный заказ — подготовка учителей иностранного языка с учетом требований современного общества
Требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 620100 — «Лингвистика и межкультурная коммуникация» к подготовке учителя иностранного языка
Цель — совершенствование процесса формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка
Задачи:
— создание лингвистической учебно-познавательной среды средствами культурологического подхода;
— объяснение студентам важности приобретения знаний;
— повышение познавательной активности студентов;
— формирование у них умений и навыков учебно-познавательной деятельности;
— развитие у будущих учителей познавательных и профессиональных мотивов учения;
— диагностика уровня развития познавательных потребностей у студентов
Принципы обучения:
— ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
— коммуникативности;
— культуросообразности;
— доминирования проблемных культуроведческих заданий;
— диалога культур и цивилизаций;
— опоры на междисциплинарные знания студентов в области культуры;
— культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков
Основные направления работы
Теоретическая подготовка
Методическая подготовка
Практическая подготовка
Этапы:
1. Мотивационно-ценностный
2. Содержательный
3. Профессионально-деятельностный
4. Аналитико-корректировочный
Спецкурс «Педагогические основы формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка на основе культурологического подхода»

Модель системы формирования познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования[4], а также программ дисциплин учебного плана такая работа осуществляется в процессе изучения студентами дисциплин всех четырех циклов, а именно:

— ГСЭ: стилистика русского языка и культура речи, древние языки и культуры, отечественная история, культурология, политология, философия и т. д. Сегодня вуз можно считать местом, где человек приобщается к мировой и национальной культуре. В ходе изучения общегуманитарных и социально-экономических дисциплин происходит знакомство студентов с историей и культурой своей страны, у них возникает интерес к сравнению родной и иноязычной культур, формируется социокультурный портрет своей страны. Эти предметы призваны систематизировать знания о культуре и способствовать развитию духовных и нравственных качеств личности;

— ЕН: математика и информатика, концепции современного естествознания. При изучении естественно-научных дисциплин формируется общая культура личности современного человека;

— ОПД: языкознание, введение в языкознание, общее языкознание, история языкознания, теория и история изучаемых языков (история языка, теоретическая фонетика), лексикология, теоретическая грамматика, стилистика, введение в теорию и межкультурную коммуникацию, практический курс первого и второго иностранных языков. В процессе изучения общепрофессиональных дисциплин студенты вооружаются практическими знаниями в области использования языков, постигают основы межкультурной коммуникации, вырабатывают интерес и потребность в общении с представителями иноязычной культуры;

— СД: педагогическая антропология (общие основы педагогики, теория обучения и воспитания, история образования, управление образовательными системами, психология), теория обучения иностранным языкам. В ходе изучения специальных дисциплин и во внеурочное время студенты знакомятся с дидактическими и методическими принципами педагогической деятельности; у них формируются знания психолого-педагогических аспектов обучения школьников, навыки научной работы и творческого применения практических, педагогических и культуроведческих знаний; вырабатывается потребность в использовании полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

На основе анализа документов мы пришли к выводу, что дисциплины всех четырех циклов способствуют формированию познавательных потребностей и познавательной направленности личности будущего учителя иностранного языка.

Реализация модели формирования познавательных потребностей у будущих учителей предусматривает четыре этапа, характеристика которых приводится далее.

Мотивационно-ценностный этап включает в себя постановку целей и задач по формированию познавательных потребностей у будущего учителя иностранного языка как свойства личности специалиста, которое соответствует будущей профессии и квалификации; определение специфики и возможностей учебных предметов общепрофессиональной и специальной подготовки для формирования познавательных потребностей у студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов; складывание ценностных ориентаций и мотивов по овладению основами учебно-познавательной деятельности.

Содержательный этап представляет собой целенаправленное формирование познавательных потребностей у будущих учителей иностранного языка, а также ориентацию внеучебных форм работы, самостоятельной работы, НИРС на достижение поставленной цели; отбор соответствующих педагогических средств; обеспечение направленности мотивации на познание и освоение про-

фессии, осознание студентами необходимости самостоятельно овладевать знаниями.

Профессионально-деятельностный этап предполагает использование студентами полученных знаний в учебно-познавательной и практической деятельности, самостоятельный поиск в целях решения профессиональных и практических познавательных задач; формирование системы умений и навыков учебно-познавательной деятельности, умений учиться и т. д.; вовлечение студентов в НИРС, воспитание потребности в самообразовании, развитие инициативы.

Аналитико-корректировочный этап составляют анализ сформированности познавательных потребностей у студентов и коррекция, которая подразумевает дополнительную работу с теми студентами, чей результат оказался самым низким, а также коррекция индивидуальной траектории становления личности будущего специалиста и дальнейшее развитие познавательной потребности как свойства личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гузеев В. В.* Образовательная технология XXI века: деятельность ценности, успех / В. В. Гузеев, А. Н. Дахин, Н. В. Кульбеда, Н. В. Новожилова. М., 2004. С. 5.

[2] *Андреев В. И.* Педагогика : учеб. курс для твор. саморазвития / В. И. Андреев. Казань, 2003. С. 354.

[3] См.: *Сысоев П. В.* Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка / П. В. Сысоев : дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 1999. С. 76.

[4] См.: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 1995.

Поступила 10.10.06.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ДИСЦИПЛИНА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

М. В. Дедловская, *ассистент кафедры физического воспитания Барнаульского государственного педагогического университета*

В статье раскрывается значение подготовки будущего учителя общеобразовательной школы к формированию здорового образа жизни школьников. Рассматривается роль дисциплины «физическая культура» в процессе профессиональной подготовки педагога.

В последние годы происходит постоянное ухудшение состояния здоровья детей школьного возраста в России, и это стало общепризнанным фактом. Многие медики и педагоги приходят к выводу, что причины такого положения вещей — не только в наследственности и окружающей нас среде, но и в образе жизни, в отсутствии физической активности у учащихся и родителей. Важнейшим профилактическим направлением работы в данном направлении является формирование здорового образа жизни, а система образования остается пока единственно доступным средством, которым можно воздействовать не только на каждого ребенка, но и на его окружение.

Требования к учителям общеобразовательных школ как к специалистам современного общества с каждым годом возрастают. Сегодня среди них — соответствие развитию науки, широкая теоретическая и практическая подготовка по своей специальности, умение ставить и решать задачи в процессе обучения школьников, всестороннее развитие, а также социальный заказ общества — умение сохранить, преумножить свое здоровье и умение формировать здоровый образ жизни школьников.

© М. В. Дедловская, 2007

В отличие от многих других дисциплин, служащих для достижения цели высшего учебного заведения — подготовки специалиста, физическая культура преследует цель всестороннего и гармоничного развития личности. Эта цель связана с социальным заказом общества при его благоприятном экономическом развитии — умением не только вести свой, но и формировать у школьников здоровый образ жизни. Соглашаясь с необходимостью двигательной активности, многие учителя не знают, как она влияет на здоровье и каковы основы здорового образа жизни.

Физическая культура, по мнению В. А. Сухомлинского, — это, «во-первых, забота о здоровье и сохранении жизни как высшей ценности; во-вторых, система работы, которая обеспечивает гармонию физического развития и духовной жизни, многогранной деятельности человека. От гармонии физического развития зависит многогранность духовного мира личности — моральное, интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое богатство потребностей»[1].

Мы полагаем, что для всеобщего внедрения основ здорового образа жизни необходимо в высших учебных заведениях использовать физическое воспитание в совокупности с другими дисциплинами. Наивысший период развития физической культуры личности — жизненный цикл от 18 до 25 лет. Преимущественно это возраст завершения среднего специального или высшего образования, выбора профессии, начала производственной деятельности, становления семейной жизни. Студенческий период — последняя возможность получения минимума знаний, умений и навыков по физической культуре и спорту в рамках государственной системы образования. В дальнейшей жизни (в профессиональной деятельности, быту, в семье) заботу о двигательной активности, физических кондициях, уровне состояния здоровья берет на себя индивид.

Студенты — наиболее гибкое, легко перестраивающееся, инициативное и молодое поколение. Они способны усваивать новую информацию и затем использовать ее в своей профессиональной деятельности. Но знать теоретическую часть основ здорового образа жизни недостаточно, надо еще представлять, как возможно практически применять данные знания. Недаром говорят, что человек, который не верит в свое дело, не может научить этому других.

Для того чтобы студенты смогли получить знания, умения и навыки по формированию здорового образа жизни школьников, необходимо изменить отношение вузовских преподавателей к преподнесению физической культуры. Важно осознавать, что будущие учителя не просто должны отбыть положенные часы в спортзале, выполняя задания по программе, они должны получить такую информацию и овладеть такими практическими действиями, которые смогут использовать в будущей профессии в общеобразовательной школе. Это, например, умение проводить комплексы утренней гимнастики, физкультминутки, подвижные игры и праздники, корректировать режим питания и режим дня, оценивать физическое и функциональное состояние школьников и т. д. Студенты должны не только получить знания по всем показателям здоровья (которые в соответствии с принципом системы составляют единое целое), но и осознать, что человек един, поэтому нельзя сделать здоровой биологическую составляющую без духовной гармонии с миром и самим собой.

Важно, чтобы студенты получили практические навыки самоконтроля при количественной оценке различных показателей здоровья (являющихся в сегодняшней практике общепризнанными и доступными), которые могут улучшаться под воздействием психофизических упражнений в процессе занятий физической культурой.

По нашему мнению, в основе подготовки будущих учителей общеобразовательных школ к формированию здорового образа жизни школьников должны ле-

жать следующие педагогические принципы:

— динамичности, требующий непрерывного, опережающего совершенствования и коррекции изучаемого предмета;

— целенаправленности, ориентирующий на участие в достижении поставленной цели профессионального образования в процессе складывания у студентов профессиональной готовности к формированию здорового образа жизни школьников;

— комплексности, проявляющийся в использовании комплекса подсистем и элементов, интеграционные процессы которого охватывают разнообразные направления деятельности: создание комплекса учебных дисциплин, форм и методов обучения и т. д.;

— целостности, означающий достижение взаимодействия и взаимозависимости всех компонентов подготовки будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников;

— непрерывности, связанный с поиском гибкого механизма, который позволяет эффективно и последовательно достигать поставленной цели;

— вариативности, обеспечивающий возможность выбора одного из двух или нескольких вариантов решения конкретных задач. Сопоставление различных точек зрения или научных концепций, выбор методов деятельности, способствующих складыванию у студентов готовности к формированию здорового образа жизни школьников, развитию творчества, умений критически оценивать свои возможности;

— научности обучения, требующий, чтобы содержание являлось строго научным, объективно отражающим современное состояние соответствующей отрасли научного знания и учитывающим тенденции и перспективы его развития;

— прочности знаний, предполагающий, что приобретаемые учащимися знания должны быть прочными, т. е. обладать высокой степенью их запоминания. Знания приобретаются не только для объема, но и для использования в дальнейшей учебной и самостоятельной работе, для формирования научного мировоззрения и практического применения;

— личностно ориентированного обучения, заключающийся в «последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия»[2];

— гуманизации образования, связанный с «распространением идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечением образовательным процессом сободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества»[3];

— междисциплинарной интеграции подготовки студентов к формированию здорового образа жизни школьников, предполагающий широкие межпредметные связи, раскрывающие многогранные соприкосновения по изучаемой теме, необходимость теоретической основы таких дисциплин, как гигиена, физиология, возрастная психология и многих других;

— преемственности, предполагающий, что учебный материал по содержанию обязательно опирается на прошлые знания и жизненный опыт. В то же время он должен обязательно нести новую информацию, в свете которой могут быть осмыслены прошлые знания и опыт. Новое в знаниях должно отражать ограниченность прошлого знания и жизненного опыта, показывать знакомые объекты с новой стороны, с новой точки зрения, убеждать, что одних жизненных (эмпирических) наблюдений совершенно недостаточно для установления подлинной сущности явления.

Подготовка будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников во многом зависит от того, насколько активно и сознательно сами студенты участвуют в процессе занятий физической культурой. Немаловажно, в какой мере у студентов представлена

мотивация к посещению занятий и овладению знаниями, умениями и навыками в данной области. При этом под отношением подразумевается проявление ими суждений, действий и чувств к такому виду деятельности, как занятия физической культурой и изучение ее основ. Нужно помнить, что не всегда все необходимые мотивы и потребности присутствуют изначально, некоторые складываются в процессе более глубокого изучения по отраслям своей будущей профессии или при заинтересованности в конкретной дисциплине.

Рассматривая проблему подготовки студентов к формированию здорового образа жизни школьников средствами физической культуры, необходимо исходить из факта несоответствия между потребностью человека в здоровье, формировании собственного здорового образа жизни и усилиями (особенно в молодом возрасте), затрачиваемыми на его сохранение и укрепление. Обычно в состоянии физического и психического благополучия здоровье воспринимается как нечто, безусловно данное. Потребность в здоровье и ведении здорового образа жизни хотя и осознается, но, подобно кислороду, ощущается лишь в ситуации его явного дефицита.

Актуализация потребности в здоровье, обусловленная его ухудшением или утратой, активизирует заботу человека о своем физическом и психическом благополучии. Однако довольно типична ситуация, когда люди, отягощенные болезнями, остро их ощущая, тем не менее не принимают действенных мер, направленных на их устранение. Причинами такого неадекватного поведения являются противоречивая природа человеческих потребностей, которым присущ пассивно-активный характер, использование широких адекватно-компенсаторных возможностей организма, особенности мотивационной сферы личности в целом. Очевидно, интенсивность заботы человека о своем физическом и психическом благополучии определяется не столько ухудшением состояния здоровья, сколько отношением к нему личности. Чем адекватнее отношение к здоровью, тем интенсивнее забота о нем. Поэтому для продуктивной подготовки будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников необходимо осознание студентом всей значимости для школьников ведения здорового образа жизни и укрепления здоровья. Здоровый образ жизни школьников — не просто некие правила существования, а средство для более гармоничного физического и интеллектуального развития, эмоциональной насыщенности и здоровья.

Подчеркнем, что профессиональная подготовка будущего учителя предполагает развитие у него определенных качеств и свойств личности, способствующих формированию здорового образа жизни школьников. Эта работа невозможна вне образа, эталона, служащего некой целью достижения. Таким эталоном является профессиональный идеал, в структуре которого представлены и ценности физической культуры: здоровье, соматический облик, физическое и функциональное состояние, развитые психофизические способности, высокая работоспособность, эмоциональность, моральное благополучие и др.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов выступает одной из наиболее важных и ответственных функций образовательно-воспитательного процесса в вузе, требует постоянного обращения к дисциплине «физическая культура» и перекликающимся с ней по данной тематике учебным занятиям, таким как анатомия, физиология, валеология и гигиена, общая и возрастная психология, для более разностороннего и продуктивного воспитания, широкого использования теоретического и практического воздействия на сознание и поведение будущих специалистов.

В процессе подготовки студентов к формированию здорового образа жизни школьников мы предлагаем ориентироваться на следующие компоненты этой деятельности: мотивационный, содержательный, деятельностный и др.

Мотивационный компонент направлен на формирование системы мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной деятельности по формированию здорового образа жизни школьников, а также на создание фундамента необходимых теоретических знаний. Он предполагает усвоение основных понятий, восприятие идей и фактов, подтверждающих значимость формирования здорового образа жизни школьников. Данный компонент включает в себя потребности, мотивы, познавательный и профессиональный интерес к формированию здорового образа жизни школьников, которые стимулируют систематическое пополнение умений и навыков. Студенты должны осознать, почему и для чего им нужно изучить тот или иной раздел программы, что именно им придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы.

Содержательный компонент определяет наличие у студентов знаний основ здорового образа жизни, системы знаний для формирования здорового образа жизни школьников, степень овладения практическими умениями для его реализации в различных условиях собственной профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент заключается в умении студентов ставить определенную цель в соответствии с целью по формированию здорового образа жизни школьников, создавать необходимые условия, составлять программу действий, координировать действия, средства, способы деятельности, оценивать ее результаты — как конечные, так и промежуточные, сопоставлять их с заданными субъективными критериями успешности деятельности, на основе оценки вносить необходимые коррективы.

Творческий компонент характеризуется способностью к выполнению творческих, инновационных заданий с использованием различных методик, а также готовностью к переносу этих умений и навыков на изучение других дисциплин.

Рефлексивный компонент подготовки студентов к формированию здорового образа жизни школьников является необходимым элементом и механизмом ее реализации. Он выражается в рефлексивном отображении студентом самого себя, своего здоровья, в самоанализе и самокоррекции знаний, умений и навыков и на этой основе в умении осуществлять саморегулирование деятельности. Рефлексия понимается как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов, как деятельность по самопознанию, раскрывающая специфику духовного мира человека.

Оценочный компонент отражает интегральную оценку результатов формирования здорового образа жизни (когнитивную, эмоциональную, поведенческую) и выполнение на этой основе коррекции целостной программы или ее отдельных компонентов.

Физическая культура как составная часть общей культуры и профессиональной подготовки в вузах является учебной дисциплиной и важнейшим компонентом личностного развития. Это определяется Основами законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорте.

Решающим в физическом воспитании будущего учителя должно стать целенаправленное формирование осознанной, основанной на глубоких знаниях и убеждениях мотивации и потребности постоянно самостоятельно заботиться о своем здоровье, а также вооружение знаниями и способностями составлять спортивно-оздоровительные программы. Это позволит трансформировать обязательный учебный процесс в процесс физического самовоспитания и самосовершенствования.

Физическая культура входит как обязательный раздел в гуманитарное образование и проявляется через гармонизацию духовных и физических способностей, формирование здоровья, физического и психического благополучия, физического совершенствования в течение

всего периода обучения в высших учебных заведениях[5]. Особенности данной дисциплины обусловливают необходимость расширения образовательной подготовки студентов педагогического вуза по физической культуре, формирования активного отношения к ее ценностям, передачи знаний, умений и навыков будущим учителям не только для их личного развития, но и для воспитательно-образовательной работы с детьми.

Целью физического воспитания студентов является формирование физической культуры личности. Для достижения поставленной цели необходимы:

— понимание роли физической культуры в развитии личности, подготовке ее к жизни и профессиональной деятельности;

— знание научно-практических основ физической культуры и здорового образа жизни, возрастных особенностей детей школьного возраста;

— формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установка на здоровый стиль жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом;

— овладение практическими умениями и навыками, обеспечивающими сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья школьников, психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, самоопределение в физической культуре;

— обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовки, определенной психофизической готовностью выпускника педагогического вуза к профессии педагога;

— приобретение опыта творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных целей.

Учебный материал программы по физической культуре может включать в себя, например, следующие разделы и подразделы:

— теоретический, формирующий мировоззрение, систему научно-практических знаний будущего учителя общеобразовательной школы по физической культуре;

— практический, в который входят два подраздела:

а) учебно-тренировочный, содействующий повышению функциональной и двигательной активности, направленный на формирование личностных свойств и качеств, развитие самодеятельных форм физического совершенствования студента;

б) методико-практический, обеспечивающий овладение методами и способами практического использования знаний, умений и навыков физкультурно-спортивной деятельности для достижения учебных, профессиональных и жизненных целей будущего учителя;

— контрольный, определяющий дифференцированный и объективный учет результатов учебной деятельности студентов.

В теоретическом разделе предусматривается углубленное изучение основных направлений использования физических упражнений для укрепления здоровья студента-педагога и физкультурно-оздоровительной работы с детьми. Учебно-тренировочный включает в себя выполнение заданий по общефизической и спортивной подготовке, направленных на развитие познавательной активности, стремление к самостоятельному и регулярному использованию физических упражнений в целях обеспечения необходимого двигательного режима и физического совершенствования, формирование профессионально значимых психофизических качеств. Методико-практический раздел предполагает усвоение навыков самостоятельного проведения комплекса утренней гигиенической гимнастики, занятий по подвижным играм, судейству.

В контрольном разделе проводятся испытания профессионально значимых умений и навыков студентов по теоретическому, методическому и практическому разделу.

Процесс подготовки к формированию здорового образа жизни школьников должен сопровождать развитие самого студента и опираться на жизненный опыт, влияя на его собственный образ жизни. Важно, чтобы будущий учитель смог правильно распорядиться тем багажом знаний и умений, который ему дала система физической культуры в рамках дошкольного, школьного, вузовского периодов жизни. И от того, как это будет сделано на последнем, вузовском, этапе, во многом зависит дальнейшее освоение педагогом ценностей физической культуры и основ здорового образа жизни, а также умение формировать здоровый образ жизни школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сухомлинский В. А.* Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. М., 1978. С. 33.

[2] *Коджаспирова К. М.* Словарь по педагогике / К. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М., 2005. С. 160.

[3] Там же. С. 60.

[4] См.: *Маркова А. К.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. М., 1983.

[5] См.: Физическая культура : примерная учеб. программа. Бийск, 1995. С. 5.

Поступила 28.11.06.

МЕТОДИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ж. А. Сарванова, *ассистент кафедры методики преподавания математики МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье рассматриваются методические аспекты подготовки будущего учителя в курсе «Элементарная математика». Особое внимание автором уделяется методическим умениям, которые необходимо формировать у студентов при изучении этого курса.

Один из важнейших компонентов подготовки студентов педагогического вуза составляет методическая подготовка, результатом которой является готовность к методической деятельности. Наиболее сложным моментом начала методической деятельности студентов представляется переход от теоретической подготовки к выполнению методических действий учителя. Этот переход успешно осуществляется тогда, когда в учебной деятельности студентов создаются условия для формирования методических умений непосредственно на материале школьного курса.

Большими возможностями в указанном плане обладает курс элементарной математики, так как его основные содержательные линии совпадают с содержательными линиями школьного предмета математики. Кроме того, изучение вузовского курса предусматривает, что студенты овладевают не только приемами решения задач, но и умениями раскрывать процесс поиска решения, выбирать наиболее рациональный метод решения задачи, моделировать школьные учебные ситуации. Как показывают результаты педагогической практики, бесед с молодыми специалистами, начинающие учителя, обладая определенными математическими знаниями, умениями и навыками, испытывают большие трудности при формировании их у своих учеников. Основная причина этого состоит в том, что комплекс задач и упражнений, предлагаемый в высшей школе, не содержит заданий, позволяющих студенту научиться применять математические знания, умения, навыки в ситуациях, в которых ему предстоит действовать в качестве учителя математики.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что для овладения элементами

© Ж. А. Сарванова, 2007

методической деятельности учителя математики при изучении курса элементарной математики студенты должны приобретать математические и методические знания во взаимосвязи. Достижение такой взаимосвязи, на наш взгляд, возможно при реализации методической направленности обучения, под которой будем понимать создание в процессе математической подготовки студентов условий, способствующих овладению ими методической деятельностью учителя математики.

Традиционно в методической деятельности выделяют компоненты, выполняющие определенные функции и обеспечивающие результативность обучения, воспитания и развития школьников: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и др.

В работах Г. И. Саранцева подчеркивается, что со становлением методики обучения математике как самостоятельной научной области функции учителя математики должны прийти в соответствие функциям методической науки. В свою очередь, теория и методика обучения математике как научная область составляется методологией, теорией и приложениями. Тем же автором выделяются функции методологического характера, теоретические и функции разработки приложений. В связи с этим вычленяются такие аспекты деятельности учителя, как методологический, прогностический, объяснительный, описательный, систематизирующий, образовательный, эвристический, эстетический, практический, нормативный, оценочный. Каждой из перечисленных групп функций соответствуют определенные умения учителя математики: разрабатывать методы исследования, конструировать методические системы и их внешнюю среду, пути, средства и формы внедрения результатов исследования в практику; выполнять методическое исследование, а именно прогнозировать результаты, объяснять их и описывать, систематизировать полученные закономерности; организовывать учебный процесс, обучать различным способам деятельности, диагностировать владение ими, внедрять теоретические положения в практику и т. д.[1]

В процессе обучения студентов в курсе элементарной математики считаем возможным формировать методические умения, связанные с организацией учебного процесса, обучением различным способам деятельности, диагностированием владения ими, внедрением теоретических положений в практику. Это умения обучать решению задач, использовать эвристики в обучении математике, составлять блоки задач, связанных с данной задачей по содержанию, и др.

Формированию у студентов умения обучать решению задач способствует соответствующая методика. Она предусматривает прежде всего усвоение ими содержания этапов решения задачи (анализ текста задачи, поиск способа и составление плана решения, изучение полученного решения); составление и решение задач, аналогичных исходной, обратных исходной, являющихся обобщением исходной задачи.

При изучении элементарной математики целесообразно использовать блоки задач, связанных между собой содержанием. При отборе задач в блоки можно прибегнуть к следующим приемам: замене требования задачи каким-либо новым требованием; расширению чертежа задачи; обращению задач; замене условия задачи каким-либо новым условием.

Приведем пример блока задач по теме «Параллелограмм и его свойства».

З а д а ч а 1. Докажите, что в параллелограмме сумма квадратов диагоналей равна сумме квадратов его сторон.

З а д а ч а 2. Докажите, что если каждая диагональ четырехугольника делит его на треугольники равных площадей, то этот четырехугольник — параллелограмм.

З а д а ч а 3. Докажите, что если через противоположные вершины параллелограмма проведена пара параллель-

ных между собой прямых, то получается новый параллелограмм, центр которого совпадает с центром данного.

З а д а ч а 4. Диагонали параллелограмма пропорциональны его непараллельным сторонам. Докажите, что углы между диагоналями равны углам параллелограмма.

З а д а ч а 5. Докажите, что сумма двух смежных сторон параллелограмма меньше суммы его диагоналей, но больше их полусуммы.

З а д а ч а 6. Докажите, что параллелограмм делится на две равные части любой прямой, проходящей через точку пересечения его диагоналей.

З а д а ч а 7. Докажите, что сумма расстояний от любой точки, лежащей внутри параллелограмма, до его сторон есть величина постоянная для данного параллелограмма.

Подобные блоки позволяют представить изучаемый теоретический материал в виде совокупности связанных задач, анализ методов их решения и результатов дает возможность выявить существенные свойства рассматриваемых понятий и их связь с изучаемым теоретическим материалом. Если в начале I курса студенты решают задачи по готовым блокам, то в дальнейшем такие блоки составляются студентами совместно с преподавателем, и затем самостоятельно.

Занятие по элементарной математике может иметь форму, предусматривающую решение одной задачи. Студенты решают задачу различными способами, затем получают задание составить к ней подзадачи, аналогичные задачи, задачи, для которых данная является подзадачей, варьируя элементы требования и условия задачи, и т. д. В процессе работы студент вычленяет различные связи математических объектов и этапов решения самой математической задачи. Это позволяет ему выделять действия, адекватные конкретным математическим понятиям, теоремам, задачам, методам, а также действия, адекватные тем, которые составляют приемы учебной деятельности по усвоению данных дидактических единиц, понятий, методов, а в дальнейшем будет способствовать включению указанных действий в содержание математической деятельности школьников.

Важно показать студентам, что задачи являются источником эстетической привлекательности. К привлекательным относятся задачи, формулировки которых противоречат интуитивным представлениям о математических ситуациях, таким задачам свойственны актуализация привычных образных представлений, возможность использования аналогии, обобщения, конкретизации, изящество в обосновании утверждений, общность исходных гипотез, связь с практическими ситуациями, естественный ход обоснования гипотез. Так, эстетичность может заключаться в рисунке, моделирующем задачную ситуацию[2]. Студенты должны понять, что удачно проведенный поиск заканчивается нахождением идеи решения задачи, что доставляет ученику эстетическое удовольствие, эмоциональное удовлетворение и побуждает к осознанию проведенной деятельности, возвращению к ней.

Профессионально значимым для студентов является умение решать задачи различными методами: как знакомыми, из школьного курса, так и изучаемыми в вузе. Например, задачи на построение сечений многогранников выполняются методом следов, частично изученным в школе, а наряду с ним методами внутреннего проектирования и комбинированным. Проводя построение сечений многогранников и круглых тел методом следов, студенты должны овладеть всеми действиями, составляющими этот метод, и осознать, что теоретическое обоснование решения задач основано на применении теорем раздела «Методы изображений» вузовского курса геометрии.

В процессе решения задач элементарной математики нужно обучать студентов эвристикам. К базовым эвристи-

кам, таким как выведение следствий, преобразование требования задачи, составление вспомогательных задач, которыми учащиеся овладевают в школе, в вузе добавляются методы научного познания, эвристические приемы. Будущий учитель должен уметь формулировать математические предложения по аналогии, проводить рассуждения при решении задач по аналогии с решением исходной задачи, обобщать решенную задачу, составлять задачу-конкретизацию и др.

Подбирая и составляя элементарные задачи, студенты приобретают навыки применения отдельных теорем, определений, необходимых для решения более сложных задач. Так, при решении задач на построение сечений, проходящих через прямую параллельно заданной плоскости или через точку параллельно заданной плоскости, на построение перпендикуляра к плоскости студенты используют признаки параллельности прямой и плоскости, параллельности прямых, перпендикулярности прямой и плоскости. Задачи на построение сечений с применением перечисленных признаков в конкретных ситуациях являются сложными не только для учеников; определенные трудности они вызывают и у студентов.

Итак, в процессе организации деятельности студентов по решению задач в курсе «Элементарная математика» формируются методические умения решать задачи, обучать решению задач, составлять задачи, использовать эвристики в обучении математике. Эти умения относятся к группе методических умений по организации учебного процесса, обучению различным способам деятельности, внедрению теоретических положений в практику.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Саранцев Г. И.* Интеграция фундаментальности и технологичности образования как условие совершенствования методической подготовки будущего учителя математики в вузе / Г. И. Саранцев // Тр. Средневолж. матем. о-ва. Саранск, 2004. Т. 6, № 1. С. 367—389.

[2] См.: *Саранцев Г. И.* Эстетическая мотивация в обучении математике : моногр. / Г. И. Саранцев. Саранск, 2003.

Поступила 10.09.07.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Т. А. Михейкина, *аспирант кафедры педагогики МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Статья посвящена теоретическому обоснованию педагогических условий, способствующих эффективному формированию гражданской позиции старшеклассников. Автором сделан акцент на значимости и особенностях формирования указанного качества для школьников, обучающихся в учреждениях интернатного типа.

Стремление государства к развитию демократического общества предполагает воспитание граждан, отличающихся правовой, социально-политической и нравственной активностью, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к традициям и культуре других народов. Важнейшей задачей в настоящее время становится создание условий для формирования гражданской позиции личности.

Гражданская позиция как один из аспектов гражданского образования стала предметом научного исследования ученых А. Я. Азарова, Л. Н. Боголюбова,

© Т. А. Михейкина, 2007

Е. Е. Вяземского и др. Изучению социально-педагогических проблем гражданской позиции, гражданственности, нравственности и культуры посвящены работы Ш. А. Амонашвили, Н. И. Аполлонова, А. А. Аронова, Д. В. Кириллова, Э. П. Стрельниковой.

В современных научных работах представлены различные подходы к пониманию сущностных оснований гражданской позиции личности. Анализ научной литературы подтверждает, что определения гражданской позиции даются через характеристику личности (например, Г. И. Аксенова), личностное образование (О. Н. Прокопец), ее интегральное качество (Э. П. Стрельникова), совокупность гражданских или нравственных качеств (С. В. Митросенко) или гражданских свойств (Н. И. Элиасберг).

Ряд исследователей, работающих непосредственно с понятием «гражданская позиция», отмечают, что «гражданская позиция выступает в качестве своеобразного механизма, интегрирующего активность личности, регулирующего ее деятельность, поведение, развитие и обусловливающего процесс самоопределения и социальной самоотдачи личности»; «благодаря активной гражданской позиции личность становится субъектом не только собственного развития, но и прогрессивного развития общества»[1]. Актуальность проблемы способствовала появлению исследований, авторы которых стремятся осмыслить содержание понятия, уточнить его сущностные характеристики. В современной отечественной науке подходы к определению понятия «гражданская позиция» остаются неоднозначными, процесс уточнения терминологической научной базы продолжается. По нашему мнению, определения указанных исследователей недостаточно четко выделяют главный существенный признак этой категории, сущностные характеристики ее размыты, в результате чего понятие не отличается четкостью и конкретикой, а значит, на практике может быть затруднен процесс формирования гражданской позиции.

На основании проведенного анализа работ, связанных с формированием гражданской позиции, нам представляется правомерным вкладывать в это понятие следующее смысловое содержание: *гражданская позиция* есть интегративное личностное образование, раскрывающееся через систему отношений к государству, обществу и самому себе как к гражданину и выражающееся в отношении личности к данной системе как к ценности.

Теоретическое значение проблемы нашего исследования связано с потребностью современной педагогической теории в анализе педагогических условий формирования гражданской позиции старшеклассников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Изучение данных условий предполагает необходимость углубленного исследования нравственных качеств личности, способствующих формированию указанных качеств. Рассматриваемая проблема является одной из сложных, многогранных, до настоящего времени не получивших достаточно полного и всестороннего освещения. В целом в современной России наиболее острыми являются проблемы, связанные с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Задача формирования гражданской позиции воспитанников учреждений интернатного типа требует активного включения старшеклассников в учебно-воспитательную деятельность школы, которая способствует воспитанию у них любви и уважения к Родине, становлению истинного гражданина и патриота, с одной стороны, а с другой — помогает познанию школьниками реальной действительности, их социальному становлению.

Для системы гражданского образования оптимальным является юношеский период, так как это период выбора важнейших сфер жизни: гражданской и жизненной позиции, профессии и т. д. Для данного возраста актуальны открытие

собственного внутреннего мира, умение анализировать свои поступки, давать им соответствующие оценки. Анализ психолого-педагогических особенностей старшеклассников показал, что именно данный возраст является наиболее сенситивным. Заинтересованность старшеклассника в уважении и признании сверстниками делает его чутким к их мнениям, замечаниям и обидам и вызывает желание стать лучше. Подростки в полной мере воспитывают друг друга, предъявляют друг другу систему требований и строго следят за ее исполнением. Преобладание ориентации на сверстников, повышенная потребность в общении дают педагогам возможность активно развивать у старшеклассников такие качества, как сознательное сочетание личных, коллективных и общественных интересов, ответственность за свои поступки, взаимопомощь, толерантность. В этом возрасте, как правило, у них уже сформировались нравственные понятия и ценностные ориентации, которые переходят в убеждения и проявляются в действиях и поступках. Подросткам свойственны следующие нравственные качества: уважение к государству, органам власти, государственной символике, законам, Конституции, честное и добросовестное отношение к труду, патриотизм, дисциплинированность, гражданский долг и ответственность, требовательность к себе, неравнодушие к событиям, происходящим в стране, социальная активность.

Проблема формирования гражданской позиции воспитанников учреждений интернатного типа требует многоаспектного рассмотрения, связанного с анализом, в частности, динамических и структурно-содержательных характеристик данного понятия.

Динамические характеристики гражданской позиции предполагают выявление механизмов ее организации. Мы пришли к убеждению, что как нельзя лучше данный механизм отражает модель ориентации учащихся на культурное самоопределение М. Л. Платоновой[2]: ценность (приобщение, присвоение) → норма (усвоение) → оценка нормы (рефлексия) → ценность (реализация) → личностное качество (проявляемость).

В качестве структурно-содержательных характеристик гражданской позиции мы выделили следующие компоненты: *когнитивный* (овладение знаниями и оперирование понятиями гражданско-правовой направленности), *мотивационный* (проявление интереса к историко-культурным ценностям и традициям государства, стратегическим концепциям развития общества), *эмоционально-ценностный* (умение систематизировать и анализировать факты, явления, культурно-исторические ценности, влияющие на развитие страны, умение выражать личностное отношение к происходящему, тем самым формировать личную гражданскую позицию) и *деятельностно-волевой* (реализация потребности в проявлении гражданских чувств, в определении личных взглядов в соответствии с идеями государства и общества).

Особое значение для формирования гражданской позиции имеют педагогические условия. Под ними понимаются специально сконструированные (смоделированные) процедуры, реализация которых позволяет решить определенные задачи исследования.

Г. Я. Гревцева к основным педагогическим условиям гражданского воспитания школьников относит следующие: изучение обществознания (инвариантной и вариативной частей), обеспечивающего гражданскую направленность школьников и приобретение ими гражданского опыта; модель школьного самоуправления; проектирование гражданской позиции педагога; мониторинг гражданского воспитания[3]. Опираясь на ее исследования и имея в виду специфику нашей работы, предполагаем, что эффективность формирования гражданской позиции старшеклассников в учреждениях интернатного типа будет обеспечиваться, если для этого будут созданы в совокупности педагогические условия.

Первым условием является рассмотрение гражданского образования старшеклассников как неотъемлемого компонента целостного педагогического процесса в учреждениях интернатного типа с учетом воспитательной направленности гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Формирование гражданской позиции, включающей в себя любовь и уважение к Родине, закону, способность сознательно использовать конституционные права и обязанности (что довольно часто требуется выпускникам учреждений интернатного типа), социальную ответственность за свои поступки, — главная цель гражданского образования, для реализации которой используются специфические средства. К важнейшим из них следует отнести содержание образования, нацеленное на формирование у учащихся определенных ценностных ориентаций. Согласно Конституции РФ высшей ценностью являются человек, его права и свободы.

Вторым условием мы считаем создание в учреждении интернатного типа образовательно-воспитательной среды, способствующей формированию гражданской позиции старшеклассников. Подростки активно и эффективно включаются в гражданскую деятельность посредством образовательно-воспитательной среды, которая как часть мегасоциокультурного пространства вбирает в себя его основные параметры: отношения, ценности, символы. Данная среда проектируется и организуется в соответствии с тенденциями развития общества и потребностями старшеклассников. Создавая атмосферу доброжелательности, взаимоуважения, взаимопомощи, можно спроектировать такие отношения (ценности), которые обеспечат усвоение норм, а впоследствии переход норм в ценности.

К третьему условию мы относим активное включение воспитанников учреждений интернатного типа в деятельность, способствующую приобщению к гражданским ценностям, формированию у них гражданской позиции. Наиболее удачной формой, позволяющей создать условия для формирования гражданской позиции старшеклассников в учреждениях интернатного типа, следует признать школьное самоуправление. Так как данное учреждение является закрытым, разветвленная сеть самоуправления предоставляет ребенку для познания реальные системы отношений и взаимодействий, нормы и правила поведения, что выступает необходимым условием подготовки к успешной карьере и приобретения опыта реализации гражданской позиции. При этом можно использовать традиционные формы само- и соуправления: 1) деловые игры «Создай свое государство», «Мы — будущее России», «Выборы актива», «Планирование деятельности школьного коллектива»; 2) деятельность советов и штабов; 3) выпуск общешкольной газеты с привлечением радио- и телеаппаратуры; 4) организационные и итоговые формы совместной деятельности учащихся и педагогов; 5) составление общешкольной «Конвенции прав и обязанностей детей» и др.

Четвертое условие — осуществление профессиональной подготовки учителей и воспитателей учреждения интернатного типа к деятельности по гражданскому образованию старшеклассников. Данное условие предполагает совместное рассмотрение психолого-педагогического, предметно-методического и социально-политического аспектов, которые составляют фундамент творческой преобразующей деятельности и служат ориентиром на овладение знаниями, умениями и выработанными навыками в области гражданского образования. К педагогическим умениям по формированию гражданской позиции старшеклассников в учреждениях интернатного типа относятся: прогностические, организаторские, коммуникативные, а также осуществление индивидуального подхода к каждому учащемуся, творческая, исследовательская деятельность и др.

Включение краеведческого материала в процесс образования старшеклассников в учреждениях интернатного типа является пятым условием, способствующим успешному формированию их гражданской позиции. Справедлива позиция, согласно которой «народные традиции… представляют собой важнейший фактор, обеспечивающий организующее действие, своего рода субъективное конструирование этнической общности, и индивидуализацию. Аккумулируя такие нравственные категории, как ответственность, долг, честь, совесть, терпимость, любовь, сопереживание к ближнему, родине, потребности к добротворческой созидательной деятельности и др., являющиеся необходимым условием воспроизводства общества и самоутверждения человека, народные традиции обеспечивают особую человеческую среду, выступая важнейшим средством воспитания растущих детей»[4].

Краеведение как система различных видов человеческой деятельности создает благоприятные условия для всестороннего развития личности. Участвуя в познавательной деятельности, школьники приобретают знания об отдельном историческом факте, событии, истории края в целом. Эта деятельность носит чисто духовный характер и может иметь различную степень сложности — от простого усвоения исторических знаний на учебных уроках или внеклассных занятиях до поиска новых знаний. Преобразовательная деятельность заключается в создании духовно-практических ценностей или достижении практических результатов (это может быть, например, шефство над пенсионерами в своем дворе и т. п.). Ценностно-ориентационная деятельность также имеет духовный характер. Посредством этого вида деятельности любой человек осознает значимость для себя, для общества тех или иных исторических фактов, событий, поступков людей. Большое значение данный вид деятельности приобретает на уровне поиска новых знаний об истории края. Наконец, коммуникативная деятельность не только развивает у детей навыки общения, потребность в нем, но и формирует жизненные позиции, мировоззрение, готовность участвовать на самостоятельном этапе жизни в необходимых обществу формах межличностного общения.

Все четыре вида историко-краеведческой деятельности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Названные виды с позиций школьной жизни не есть нечто отвлеченное, напротив, они органически вписываются в нее. В процессе краеведческой работы учащиеся самостоятельно усваивают учебный материал и приобретают навыки, необходимые в жизни, готовятся к практической деятельности и расширяют общеобразовательные знания.

Шестым условием может быть изучение программы элективного курса «Я и государство», который предполагает рассмотрение теоретических и практических вопросов, связанных с формированием гражданской позиции старшеклассников. Его главной целью служит подготовка учащихся к эффективному включению в общественные отношения на основе сформированной гражданской позиции. Основными задачами спецкурса выступают: 1) освоение знаний, расширяющих возможности гражданина для решения социальных, политических, экономических проблем; 2) развитие коммуникативных способностей учащихся, способствующих эффективному формированию гражданской позиции; 3) приобретение умений самостоятельной работы в коллективе.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что формирование гражданской позиции старшеклассников, обучающихся в учреждениях интернатного типа, представляет собой важнейшую задачу современности. Эффективность ее решения зависит от создания определенных условий. При этом важно учитывать, что главным условием формирования любого качества у человека является его ак-

тивное самостоятельное участие в данном процессе. Работая с различными источниками информации, старшеклассники приобретают свой взгляд на события и явления жизни. Разнообразие видов деятельности, системность, предоставление каждому учащемуся возможности постоянного проявления себя, использование похвалы в качестве стимулятора деятельности, планомерное увеличение сложности выполняемых работ повысят результативность процесса формирования гражданской позиции старшеклассников учреждений интернатного типа.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Воропаева Т. С.* Структурные и типологические особенности гражданской позиции как системообразующего фактора активности личности : автореф. дис. … канд. психол. наук / Т. С. Воропаева. Киев, 1990. С. 2—3.

[2] См.: *Платонова М. Л.* Педагогические условия ориентации учащихся на культурное самоопределение : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. Л. Платонова. Самара, 2004. С. 12.

[3] См.: *Гревцева Г. Я.* Гражданское воспитание школьников как фактор социализации : моногр. / Г. Я. Гревцева. СПб. ; Челябинск, 2005. С. 271—368.

[4] Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996. С. 476.

Поступила 22.10.07.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В КРИТИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ

Н. В. Литвиненко, *доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Оренбургского государственного педагогического университета*

Новизна заявленной в статье проблемы заключается в исследовании динамических особенностей социально-психологической адаптации школьников на основе комплекса показателей, отражающих особенности социальной ситуации развития в период возрастных кризисов 7, 11—12 и 15 лет. Полученные в ходе исследования результаты доказывают необходимость изучения факторов социально-психологической адаптации школьников, обусловливающих закономерности протекания данного процесса в критические периоды развития.

Смена социальной ситуации развития в период возрастных кризисов актуализирует проблему социально-психологической адаптации. В научной литературе установлена своеобразная цикличность в напряжении адаптационных механизмов, ответственных за психическое здоровье школьников и зависящих от особенностей протекания «критических периодов» индивидуального развития и динамики воздействия различных социально-педагогических факторов[1]. Наиболее низкие показатели психического здоровья регистрируются в 1, 5 и 9-х классах, т. е. в периодах обучения, совпадающих с кризисами возрастного развития 7, 11—12 и 15 лет. Социально-психологическая адаптация, обеспечивающая гармоничное соотношение между требованиями изменившейся социальной ситуации в критические периоды развития и потребностями, интересами, ценностными ориентациями личности, создает благоприятные условия для ее полноценного функционирования, развития и саморазвития.

Концепция нашего исследования строится на понимании социально-психологической адаптации как процесса взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого объективные общественные формы и условия жизнедеятельности превращаются в адекватные (или неадекватные, если речь идет о дезадаптации) индивидуальные, качественно своеобразные способы ее организации. Единицей анализа взаимодействия личности и социальной среды в нашем исследовании выступает социальная ситуация развития.

Л. С. Выготский под социальной ситуацией развития понимает совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Ученый фактически выделяет две определяющие характеристики социальной ситуации развития: объективную — среду — и субъективную — отношение ребенка. При этом самым существенным является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации; отношение ребенка к среде и среды к нему дается через переживание и деятельность его самого; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка[2].

Термин Л. С. Выготского «социальная ситуация развития», обозначающий то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу, четко выражает принцип единства социального и индивидуального. Социальная ситуация разви-

© Н. В. Литвиненко, 2007

тия определяет тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным. Социальная ситуация как единство объективных (внешних) и субъективных (внутренних) факторов, детерминирующих возрастное развитие ребенка, адресно-личностно презентирует ему совокупность объективных общественных форм и условий жизнедеятельности, соответствующих его возрасту.

По Л. С. Выготскому, важнейшая психологическая действительность критических периодов развития заключается в смене социальной ситуации развития, так как «ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста»[3].

При исследовании социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития мы исходили из того, что каждая стадия психического развития характеризуется «изменением места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, определенным ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типом его деятельности»[4]. Ведущая деятельность обусловливает психологическую специфику каждого возрастного периода, свойственную данному возрасту систему отношений ребенка со взрослыми, место, занимаемое им в обществе.

Ведущая деятельность, обеспечивая формирование к концу стабильного возрастного периода новообразований, отражающих в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, подготавливает момент качественных преобразований в его психике. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций. Психологическое содержание критических периодов развития в русле деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) заключается в смене ведущего типа деятельности.

Исходя из данных теоретических положений при исследовании динамических особенностей социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития изучались эмоциональное благополучие (школьная тревожность) как показатель полноценности социальной ситуации развития (Г. М. Бреслав, А. М. Прихожан, И. В. Дубровина и др.); продуктивность учебной деятельности, которая, по выражению Д. Б. Эльконина, является ведущей на протяжении всего школьного детства (учебная активность, усвоение знаний); успешность социальных контактов со взрослыми и сверстниками (эмоциональная привлекательность родителей и учителей, значимость общения с ними, социометрический статус в коллективе сверстников, эмоциональная удовлетворенность своим положением в системе межличностных отношений в классе); особенности поведения, выступающие внешним выражением внутреннего мира человека, всей системы его жизненных установок, ценностей и идеалов.

Для диагностики динамических особенностей социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития использовался целый комплекс методов и методик: экспертная оценка, анкетирование, социометрия, аттракциометрия, референтометрия, тест школьной тревожности Л. Филлипса, «Шкала тревожности» А. М. Прихожан, «Карта наблюдений» Д. Стотта. Данные, полученные на учеников 1, 5 и 9-х классов по комплексу психолого-педагогических методик, позволили распределить их по группам с различными уровнем адаптации и характером протекания затрудненной адаптации.

Группу адаптации составили ученики с оптимальным уровнем школьной тревожности и отсутствием затруднений в учебной деятельности, общении и поведении. Как показали результаты исследования, эта группа является самой многочисленной в 1-х классах. В нее вошли 36,6 % первоклассников. Количество адаптированных учеников резко сокращается в 5-х классах — до 7,6 %, а в 9-х увеличивается до 17,7 %.

В группу неполной адаптации вошли ученики с затруднениями в учебной деятельности, общении и поведении. Но эти затруднения не достигают уровня серьезных нарушений процесса адаптации и не являются для учащихся причиной эмоционального дискомфорта в школе, о чем свидетельствует наличие у них оптимального уровня школьной тревожности. В результате исследования было выявлено, что 5-классников с неполной адаптацией (14,6 %) почти в два раза меньше, чем 1-классников (28,9) и 9-классников (26,9 %).

Следует отметить, что имеются различия в составе групп с неполной адаптацией в 1, 5 и 9-х классах. Наибольшее количество учеников, испытывающих затруднения в сфере межличностных отношений, приходится на 1-е классы (31,8 %), затем этот показатель постепенно снижается — до 21,7 % в 5-х и 9,4 % в 9-х классах. Число школьников с затруднениями в учебной деятельности, наоборот, увеличивается с 15,9 % до 26,0 и 40,6 % соответственно. Учащихся с затруднениями только в поведении больше всего в 1-х классах (15,9 %).

В группах школьников с неполной адаптацией постепенно растет количество детей, которые испытывают затруднения или в учебе и поведении, или в учебе и общении, или в общении и поведении. Если в 1-х классах сочетание этих затруднений было зафиксировано у 25,0 % учеников, то в 5-х и 9-х — у 30,4 и 40,6 % соответственно. Максимальный показатель затруднений во всех значимых сферах жизнедеятельности был выявлен в 5-х классах (21,7 %).

Группу затрудненной адаптации составили ученики с повышенным, высоким, очень высоким уровнем школьной тревожности с затруднениями или без затруднений в учебной деятельности, общении и поведении. В 1-х классах показатели затрудненной адаптации были зафиксированы у 11,2 % учеников. Группа учеников с затрудненной адаптацией — самая многочисленная у младших подростков: в нее вошли 51,5 % 5-классников. Она остается самой многочисленной и у старших школьников, хотя количественно сокращается до 32,7 %.

В данной группе особого внимания заслуживают ученики с затрудненной адаптацией скрытого характера (7,8 % в 1-х, 19,7 — в 5-х и 5,0 % в 9-х классах). У них повышенный, высокий и очень высокий уровень школьной тревожности проявляется вопреки объективно благополучному положению в наиболее значимых областях жизнедеятельности, выступая следствием определенных личностных конфликтов. Дети с затрудненной адаптацией скрытого характера хорошо и даже отлично учатся, активны в учебной деятельности, имеют благоприятный социометрический статус, ответственно относятся к школьной дисциплине, не испытывают затруднений адаптационного характера в поведении. Однако видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности.

А. М. Прихожан отмечает, что тревожность таких учащихся часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе[5]. Подобный конфликт, заставляя школьников с затрудненной адаптацией скрытого характера постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценить его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости и напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, а она, в свою очередь, — к перегрузке, перенапряже-

нию, выражающимся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости. В связи с тем что у школьников рассматриваемой группы внешние признаки затрудненной адаптации отсутствуют, такие случаи проходят мимо внимания учителей и родителей.

У школьников с затрудненной адаптацией открытого характера (3,4 % в 1-х, 31,8 — в 5-х и 27,7 % в 9-х классах) повышенный, высокий и очень высокий уровень школьной тревожности связан с реальными трудностями в учебной деятельности, общении и поведении.

Группу дезадаптации составили ученики с серьезными нарушениями в учебной деятельности, общении и поведении. Для этой группы уровень школьной тревожности в качестве критерия не рассматривался. Учитывалось, что чрезмерное спокойствие у школьников-дезадаптантов может иметь защитный характер и препятствовать полноценному формированию личности. Ученик как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в данном случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности[6].

Количество дезадаптированных учеников, как показали результаты исследования, в 1, 5 и 9-х классах приблизительно одинаково (23,5; 26,1 и 22,7 %).

Следует отметить, что возрастные группы дезадаптированных школьников отличаются по своему составу в 1, 5 и 9-х классах. В 1-х классах у 94,5 % детей выявлены нарушения социально-психологической адаптации в общении с одноклассниками. У 44,5 % учащихся нарушения в системе межличностных отношений в классе сочетаются с затруднениями в других значимых сферах жизнедеятельности. В 5-х классах в группе дезадаптации установлены нарушения в процессе учебной деятельности у 29,3 %, сфере межличностных отношений — у 53,7, в поведении — у 17,0 % учащихся. Данные нарушения, как правило, сочетаются с нарушениями или затруднениями в других областях жизнедеятельности. В 9-х классах у 77,7 % дезадаптированных школьников отмечаются нарушения в сфере межличностных отношений в классе, причем у большинства они сочетаются с затруднениями в учебной деятельности и (или) в поведении. У 29,6 % 9-классников нарушения общения с одноклассниками проявляются одновременно с дезадаптивным поведением и затруднениями в учебе. Дезадаптивное поведение с затруднениями в общении обнаружено у 7,4 % старших школьников, с затруднениями в учебной деятельности — у 14,8 %.

Итак, согласно полученным результатам значительное количество учащихся 1, 5 и 9-х классов (41,1; 66,1 и 59,6 % соответственно) испытывают трудности в процессе социально-психологической адаптации. Это школьники с неполной и затрудненной адаптацией. У 23,5 % 1-классников, 26,1 — 5-классников и 22,7 % 9-классников выявлены нарушения процесса социально-психологической адаптации в значимых сферах жизнедеятельности. Выявленные данные свидетельствуют о необходимости исследования факторов социально-психологической адаптации школьников, обусловливающих особенности и закономерности протекания этого процесса в критические периоды развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Диагностика школьной дезадаптации. М., 1992 ; Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. М., 1995.

[2] *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. С. 382—383.

[3] Там же. С. 259.

[4] *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. М., 1983. Т. 1. С. 284—285.

[5] См.: *Прихожан А. М.* Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект) : автореф. дис. … д-ра психол. наук / А. М. Прихожан. М., 1995.

[6] Там же.

Поступила 30.10.06.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ КАК ДЕТЕРМИНАНТ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Н. А. Козловская, *педагог-психолог Кемеровского педагогического колледжа,*

И. С. Морозова, *зав. кафедрой общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета, доцент*

Младший школьный возраст является сенситивным периодом. Если не сформировать нравственные чувства в этом возрасте, в дальнейшем сделать это будет намного труднее. Авторами на основании проведенного пилотажного исследования доказывается, что уровень сформированности нравственных чувств и психическое здоровье — два взаимосвязанных понятия.

Какие бы оценки ни выносили нашему времени, не подлежит сомнению одно — это время глобальных перемен российского общества, которое можно охарактеризовать такими процессами, как отсутствие ясной позитивной государственной идеологии, направленной на изменение иерархии общественных ценностей; разрушение и кризис традиционных институтов социализации подрастающего поколения (детских организаций, семьи, школы); пропаганда насилия и жестокости через средства массовой информации и т. д. Указанные негативные черты современного общества обусловлены прежде всего ослаблением значимости нравственных норм, их соблюдения со стороны людей. Все это, конечно же, отрицательно влияет на психическое здоровье любого человека, но особенно младшего школьника, поскольку данный возраст отличается повышенной восприимчивостью по отношению к обществу.

Предлагаемые обществом стереотипы поведения представляют собой образцы удовлетворения гедонических потребностей личности. Формирующаяся личность сталкивается с проблемой соответствия своих возможностей и желаний.

Известно, что наслаждение жизнью предполагает наличие здоровья. Наше здоровье зависит от множества причин, в основе которых так или иначе лежат социально-психологические закономерности. Если человек научится осознавать и контролировать свое поведение, эмоции, чувства, мысли, то он может научиться сохранять оптимальный вес, гармонизировать сексуальные семейные отношения, избавляться от привычек, мешающих полноценно жить. Таким образом, через познание и улучшение психической составляющей здоровья мы имеем шанс не только предупреждать возникновение болезней, укреплять здоровье, но и совершенствовать всего человека вместе с его здоровьем.

В качестве одной из составляющих психологии здоровья можно рассматривать психическое здоровье. По мнению Г. С. Никифорова, только люди со здоровой психикой обычно чувствуют себя активными участниками социальных взаимодействий. Запущенность воспитания и неблагоприятные условия окружающей среды становятся причиной различных форм неадекватного, безнравственного поведения человека в обществе, криминального развития личности. Личность может измениться, если изменяется ее отношение к людям, труду, к коллективу[1]. Только устойчивость и постоянство активных отношений позволят личности поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям среды, преодолевать сопротивление внешних условий, бороться с препятствиями и достигать в конечном счете поставленных целей, осуществлять реализацию своих намерений. Реализация идеи психического здоровья на социальном уровне потребует от общества пересмотра

© Н. А. Козловская, И. С. Морозова, 2007

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

укоренившихся в нем, но не оправдавших себя традиций и приоритетов в сфере воспитания и образования, профессиональной занятости, организации досуга и отдыха, индустрии питания и др.

Психология здоровья способствует раскрытию в человеке его духовного, творческого, нравственного потенциала и косвенным образом формирует (корректирует) сами жизненные задачи и цели. Жизнеспособность психологии здоровья определяется не столько анализом глубин человеческого поведения, сколько изучением высот нравственности, которых каждый индивидуум способен достичь в гармонии души и тела.

К задачам психологии здоровья В. А. Ананьев относит следующее:

1) повышение уровня психологической культуры, под которой мы понимаем степень совершенства в овладении отраслью психологических знаний и психической деятельностью;

2) повышение уровня культуры общения — степени совершенства в области внутренней и внешней коммуникации;

3) определение путей и условий для самореализации, раскрытия своего творческого и духовного потенциала[2].

Один из основных вопросов психологии здоровья — определение критериев оценки и самооценки физического, психического и социального здоровья. В соответствии с принципом иерархичности человек представляет собой сложную живую систему, жизнедеятельность которой обеспечивается взаимосвязанными уровнями функционирования. Можно выделить три уровня рассмотрения здоровья человека — биологический, психологический и социальный, каждый из которых обладает своей спецификой.

На биологическом уровне сущность здоровья рассматривается как динамическое равновесие работы всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды. Различные виды серьезных органических нарушений приводят к изменениям в психике, личностном статусе и социальном поведении человека. Чем тяжелее заболевание организма, тем сильнее оно влияет на состояние психического и социального здоровья. Самооценка физического здоровья выявляет меру благополучия в функционировании организма. Психологический уровень проблемы связан с личностным контекстом, в рамках которого человек предстает как психическое целое. Среди критериев психического здоровья особо значимы такие, как интегрированность личности, ее гармоничность, уравновешенность, духовность, нравственность, ориентация на саморазвитие.

Предмет нашего интереса составляет нравственность, а именно нравственные чувства.

Самое узкое определение нравственных чувств принадлежит В. А. Крутецкому, который понимал под ними конкретные переживания: «чувство патриотизма, чувство долга, чувство ответственности перед коллективом, чувство коллективизма и т. д.»[3].

Для Е. С. Абрамовой нравственные чувства есть «показатель возможности предметного воплощения таких предельных категорий, как Добро и Зло»[4]. Данное определение скорее выражает связь чувств этого вида с философией, нравственными началами, нежели с психологией.

Дефиниция В. С. Мухиной основывается на объекте проявления нравственных чувств: «…это высшие чувства, переживания, связанные с отношением человека к другим людям, к обществу и своим общественным обязанностям»[5].

По нашему мнению, наиболее широко определил нравственные чувства П. М. Якобсон: «…это все те чувства, которые испытываются человеком при восприятии им явлений действительности под углом зрения нравственного начала, отправляясь от категории морали, выработанной обществом»[6].

Как видно, объектом моральных чувств являются отдельные люди, человеческие коллективы, социальные институты и учреждения, жизненные события, человеческие отношения, сам человек

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

(как объект своих чувств) и т. д. Эмоциональное отношение возникает в связи с тем, что в сознании реального исторического человека все это неотделимо от норм морали, правил, требований, выработанных обществом. В их свете воспринимаются, оцениваются и переживаются перечисленные явления и факты.

Поддерживая точку зрения В. С. Мухиной, мы рассматриваем личность как некую нерасторжимую целостность всех ее сторон. Следовательно, развитие личности зависит не только от врожденных особенностей (если речь идет о здоровой психике), не только от социальных условий, но и от внутренней позиции — складывающегося уже у малого ребенка определенного отношения к миру людей, миру вещей и к самому себе. Указанные предпосылки и условия психического развития глубинно взаимодействуют друг с другом, формируя внутреннюю позицию человека по отношению к себе самому и окружающим людям.

Акцент на постоянстве и изменчивости личности делается во многих исследованиях. Их наиболее общие выводы можно свести к четырем тезисам: 1) существует достаточно высокая степень постоянства личности на протяжении всей ее жизни; 2) мера этого постоянства разных личностных свойств неодинакова; 3) разным типам личности соответствуют разные типы развития; 4) тип развития личности зависит как от ее индивидуально-типологических черт, так и от многообразных исторических условий, в которых протекает ее жизнедеятельность.

Здоровый образ жизни, психическое здоровье должны стать естественной, органичной потребностью человека, восприняв которую он будет следовать ей без принуждения на протяжении всей своей жизни. Формирование психического здоровья предполагает не только гигиену тела, но и психогигиену, самовоспитание духовной сферы, нравственно-жизненной позиции, чистоты помыслов. Уже с самого раннего возраста необходимо настраивать детей на здоровый образ жизни, формировать у них установку на долгую и здоровую жизнь. Можно сколько угодно говорить о воспитании здоровой личности, но пока она сама не начнет формировать свое правильное отношение к здоровью, такие разговоры не будут иметь смысла.

Таким образом, понятие «отношение к здоровью» есть система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния. Иными словами, при психологическом анализе личность, целая и по своей природе неделимая, предстает перед исследователем в виде системы отношений, которые рассматриваются как психическое выражение связи субъекта и объекта.

Согласно данной концепции В. Н. Мясищева отношение к здоровью может быть описано с помощью трех компонентов: эмоционального, познавательного и волевого. Эти компоненты соответствуют выделяемым в современной психологии трем сферам психического: эмоциональной, когнитивной и мотивационно-поведенческой. Однако компоненты отношения не являются элементами, входящими в их структуру (отношение обладает целостностью и нераздельностью). Скорее, они отражают возможность научно-психологического анализа отношения к здоровью в трех разных смысловых структурах.

При обращении к проблеме отношения к здоровью важно учитывать и фактор времени, что предполагает рассмотрение его становления и динамики. Формирование отношения к здоровью — процесс весьма сложный, противоречивый, динамичный. Он обусловлен двумя группами факторов: внешними (характеристика окружающей среды, в том числе особенности социальной микро- и макросреды, а также профессиональной сре-

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

ды, в которой находится человек) и внутренними (индивидуально-психологические и личностные особенности человека, а также состояние его здоровья).

Возникшее отношение не остается постоянным, оно непрерывно изменяется с приобретением нового жизненного опыта. Изменчивость отношения — правило, а не исключение. Вместе с тем коррекция неблагоприятных аспектов того или иного отношения подчас весьма болезненна для личности и сопряжена с преодолением внутренних конфликтов и негативных эмоциональных переживаний. В связи с этим особое значение приобретает целенаправленное формирование правильного отношения к здоровью на ранних этапах развития личности (особая роль отводится семейному воспитанию и обучению в начальной школе).

Важно отметить, что отношение человека к своему здоровью выступает внутренним механизмом саморегуляции деятельности и поведения в этой сфере (по аналогии с психологическим механизмом самооценки). Однако регуляторная функция отношения вступает в действие лишь на определенном этапе онтогенеза; с накоплением социального и профессионального опыта она совершенствуется.

Таким образом, отношение человека к своему здоровью, с одной стороны, отражает опыт индивида, а с другой — оказывает существенное влияние на его поведение. Оно может быть рассмотрено как одна из основных «мишеней», на которую следует направлять психокоррекционное воздействие специалиста, практикующего в сфере психологии здоровья. При этом дифференцированный подход к психокоррекционной работе должен опираться на всестороннее изучение особенностей отношения людей к своему здоровью.

При анализе отношения к здоровью могут быть выделены противоположные типы отношений — адекватное и неадекватное. В реальной жизни, однако, полярная альтернатива практически исключена, поэтому в дальнейшем при интерпретации полученных эмпирических данных следует говорить о степени адекватности/неадекватности.

Эмпирически фиксируемыми критериями степени адекватности/неадекватности отношения человека к своему здоровью служат:

— на когнитивном уровне: степень осведомленности или компетентности человека в сфере здоровья, знание основных факторов риска и антириска, понимание роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни;

— на поведенческом уровне: степень соответствия действий и поступков человека требованиям здорового образа жизни;

— на эмоциональном уровне: оптимальный уровень тревожности по отношению к здоровью, умение наслаждаться состоянием здоровья и радоваться ему;

— на ценностно-мотивационном уровне: высокая значимость здоровья в индивидуальной иерархии ценностей (особенно терминальных), степень сформированности мотивации на сохранение и укрепление здоровья.

Отношение к здоровью формируется и развивается на протяжении всей жизни индивида. Этот процесс неразделимо связан с процессом личностного развития.

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития личности на данном возрастном этапе. В этот период на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действования в этом мире.

Младший школьный возраст является сенситивным:

— для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей, интересов;

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

— овладения продуктивными приемами и навыками учебной работы, «умением учиться»;

— раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;

— приобретения навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

— становления адекватной самооценки, формирования критичности по отношению к себе и окружающим;

— усвоения социальных норм, нравственного развития;

— развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития младшего школьника: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает участия младшего школьника в других видах деятельности (игре, занятиях спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Младший школьный возраст — это период позитивных изменений и преобразований. Если на данном возрастном этапе ребенок не почувствует радость познания, не научится учиться и дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сенситивного периода) будет значительно труднее[7].

Еще одной важной особенностью младшего школьного возраста является особая восприимчивость по отношению к обществу. Исходя из всего вышесказанного, мы предположили, что психическое здоровье и уровень сформированности нравственных чувств — два взаимосвязанных компонента. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста.

В пилотажном исследовании, проведенном нами на базе лицея № 89 г. Кемерово, приняли участие 90 учащихся 3-х классов. Выявление у них актуального уровня развития нравственных чувств было осуществлено с помощью адаптированного теста (опросника) И. М. Юсупова. В данной методике заложены все интересующие нас критерии сформированности нравственных чувств. На основании опросника, использующегося в работе со взрослыми, нами была разработана методика для выявления уровня сформированности нравственных чувств по когнитивному (1-й субтест), невербальному (2-й субтест), поведенческому (3-й субтест) критериям. Она позволяет определить адекватность проявлений чувств ребенка в той или иной ситуации. Использовались также тесты Л. В. Куликова «Диагностика чувственного настроения» и С. Степанова «Душевное равновесие».

После математической обработки данных с помощью корреляционного анализа Пирсона были получены следующие статистически значимые результаты.

Уровень нравственных чувств отрицательно коррелирует с уровнем душевного равновесия (r = –3,2), что свидетельствует о наличии взаимосвязи между низким уровнем нравственных чувств и высоким уровнем душевного равновесия. Это означает, что чем меньше человек предъявляет к себе требований, тем безразличней он относится к требованиям социума.

Положительная корреляция уровня нравственных чувств с уровнем гедонических чувств (r = 0,36) обнажает взаимосвязь между высоким уровнем нравственных чувств и высоким уровнем гедонических чувств. Другими словами, чем благоприятнее состояние, чем лучше настроение, тем сильнее гедонические чувства.

Уровень нравственных чувств отрицательно коррелирует с уровнем астенических чувств (r = –0,56), что делает явной взаимосвязь между низким уровнем нравственных чувств и высоким уровнем астенических чувств.

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

Отрицательная корреляция уровня нравственных чувств с уровнем меланхолических чувств (r = –0,76) говорит о наличии взаимосвязи между низким уровнем нравственных чувств и высоким уровнем меланхолических чувств. Причем данный показатель значительно ниже, чем показатель корреляции с астеническими чувствами. Этот факт отражает губительное значение для здоровья преобладания меланхолических чувств по сравнению с астеническими.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что между нравственными чувствами и психическим здоровьем существует взаимосвязь. Из этого следует, что, воспитывая психологическую культуру личности у младших школьников через формирование нравственных чувств, можно рассчитывать на достижение положительных результатов в области психического здоровья ребенка младшего школьного возраста. Как известно, психическое здоровье создает фундамент для более высокого уровня здоровья — здоровья психологического. Данная проблема — формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника — требует дальнейшего исследования.

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Никифоров Г. С.* Критерии психического здоровья / Г. С. Никифоров. М., 2005. С. 130.

[2] См.: *Ананьев В. А.* Психология здоровья: синтез знаний о личностном росте / В. А. Ананьев // Вестн. психосоц. и коррекц.-реабилитац. работы. 1997. № 3. С. 54.

[3] *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. М., 1976. С. 150.

[4] *Абрамова Г. С.* Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова. М., 2000. С. 321.

[5] *Мухина В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. М., 2000. С. 49.

[6] *Якобсон П. М.* Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. М., 1983. С. 32.

[7] Возрастная и педагогическая психология / под ред. И. В. Дубровиной. М., 2003. С. 7.

Поступила 03.10.06.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРУКТУРЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Н. А. Горст, *доктор биологических наук, доцент кафедры физиологии человека и животных Астраханского государственного университета*

Работа выполнена на основе изучения проявлений у астраханских студентов морфофункциональных и нейродинамических различий в переходный период онтогенеза от юности к ранней взрослости. Предложены две современные конструктивные модели структуры биологической индивидуальности, использующиеся в практической деятельности.

В настоящее время наука рассматривает биологическую индивидуальность как часть индивидуальности человека, представляющей собой уникальное сочетание всех его свойств как индивида и личности. Существует несколько концепций целостной (интегральной) индивидуальности. Последователь школы В. С. Мерлина В. В. Белоус на основе обобщения этих концепций и положений многоуровневости и многомерности развивает идею конструирования Всеобщей индивидуальности и отстаивает необходимость построения Всеобщей модели индивидуальности[1].

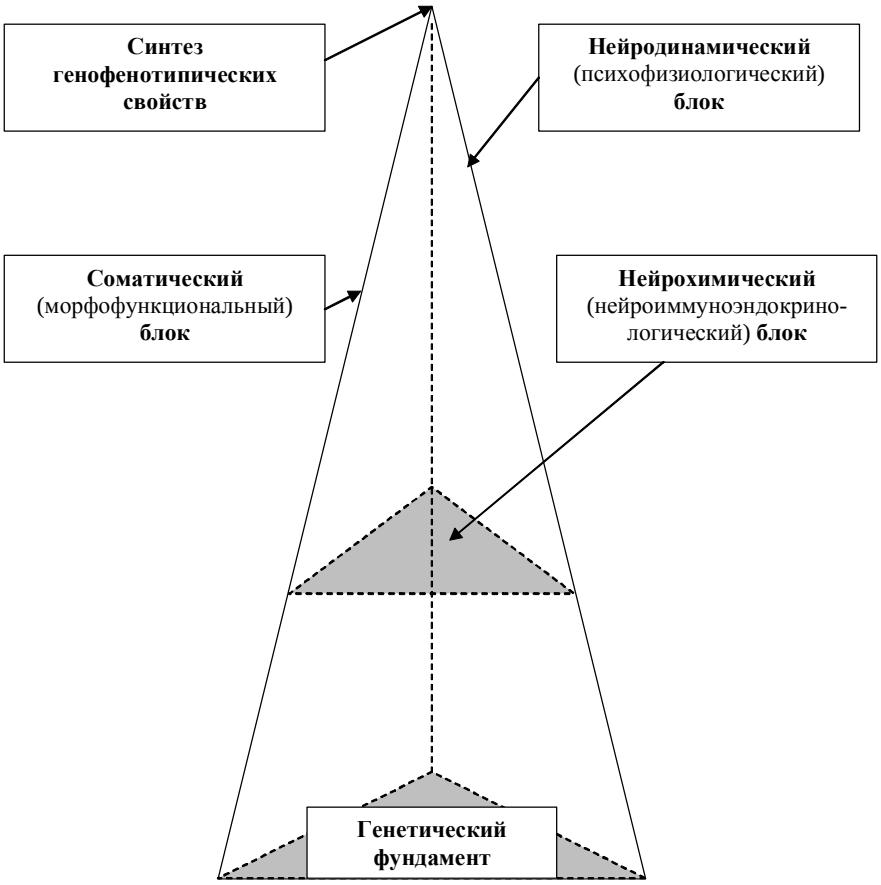
В течение многих столетий и до настоящего времени внимание ученых привлекают биологические проблемы индивидуальных различий человека. Это приобретает сейчас особую актуальность в связи с возрастанием роли экстремальных экологических и социально-экономических условий жизни. В то же время данные вопросы имеют исключительно

© Н. А. Горст, 2007

важное значение в психологическом плане. Правильная самооценка и управление собственной познавательной деятельностью должны учитываться в образовательном процессе.

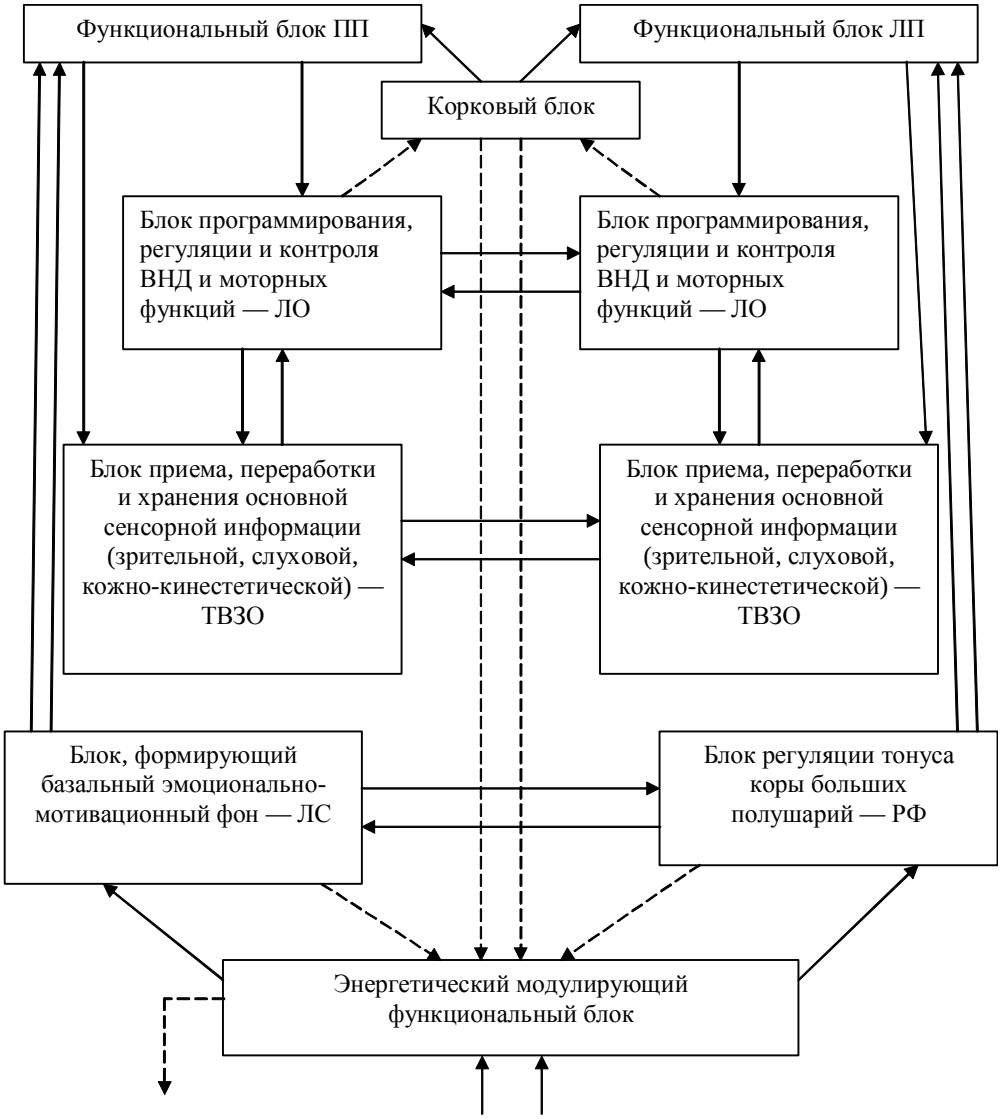
Целью нашей работы являлось углубление современных представлений о структуре биологической индивидуальности посредством морфофункциональных и нейродинамических характеристик астраханских студентов. Работа выполнена на основании изучения более 2 000 студентов, которые обследовались в один из критических периодов онтогенеза, связанный с переходом от юности к ранней взрослости. При этом принималась во внимание существующая сейчас возрастная периодизация развития ребенка[2].

На основании собственных исследований и литературных материалов[3] нами разработаны две конструктивные модели, отражающие структуру биологической индивидуальности (рис. 1, 2).



Р и с. 1. Концептуальная модель индивидуально-типологического биопрофиля человека

«Концептуальная модель индивидуально-типологического биопрофиля человека» включает в себя три основных функциональных блока. На рис. 1 они изображены в виде трехгранной пирамиды, основанием которой служит характеристика генома. От данного основания (генетический фундамент) отходят три соединяющиеся друг с другом грани: соматическая, нейрохимическая и нейродинамическая. Интеграция указанных блоков представлена вершиной пирамиды, которая является синтезом всех генофенотипических свойств индивидуума. Эти свойства формируют индивидуально-типологический биопрофиль, или общую конституцию, человека.



Р и с. 2. Гипотетическая модель интегративных взаимосвязей между структурно-функциональными блоками мозга:
ПП — правое полушарие; ЛП — левое полушарие;
ЛО — лобная область; ТВЗО — теменно-височно-затылочная область;
ЛС — лимбические структуры; РФ — активирующая ретикулярная формация ствола мозга

С помощью различных современных методик нами проведено исследование ряда морфофункциональных и нейродинамических характеристик биологической индивидуальности, которые соответствуют соматической (морфофункциональной) и нейродинамической (психофизиологической) граням концептуальной модели. Материалы этих наблюдений опубликованы в ряде изданий[4].

Вторая модель отражает ряд нейродинамических характеристик биологи-

ческой индивидуальности. Она обозначена нами как «гипотетическая модель интегративных взаимосвязей между структурно-функциональными блоками мозга» (см. рис. 2).

Ведущими структурно-функциональными блоками мозга являются корковый, который формирует функциональные блоки левого и правого полушарий, и энергетический модулирующий функциональный. Последний, в свою очередь, представлен двумя блоками. Один из них регулирует тонус коры больших полушарий и образован ретикулярными активирующими структурами ствола мозга. Второй блок формирует базальный эмоционально-мотивационный фон и связан с деятельностью лимбических структур мозга.

В соответствии с представленной гипотетической моделью ретикулярная формация оказывает более выраженное активирующее влияние на левое (речевое) полушарие по сравнению с правым. Лимбическая модулирующая система, напротив, имеет более тесную связь с правым полушарием, обеспечивая его преимущественную эмоциогенную стимуляцию.

Функциональный блок каждого из полушарий включает в себя два взаимосвязанных структурно-функциональных звена:

а) блок приема, переработки и хранения основной сенсорной (зрительной, слуховой, кожно-кинестетической) информации (задний блок);

б) блок программирования, регуляции и контроля ВНД и моторных функций (передний блок).

Согласно приведенной модели обработка информации в правом и левом полушариях мозга может происходить параллельно. При этом каждое из полушарий реализует свою деятельность на основе свойственных ему принципов. Левое полушарие обеспечивает последовательный анализ поступающей информации. Правое полушарие использует целостный принцип обработки данных на основе сравнения образа действующего сигнала с хранящимися в памяти эталонами.

В целом приведенная гипотетическая модель дает общее представление о взаимодействии левого и правого полушарий головного мозга и энергетическом обеспечении их деятельности, подчеркивая единство и сложность реализации функциональной межполушарной асимметрии.

Человек обладает уникальным набором асимметрий, которые дают ему возможность адаптироваться к конкретным условиям среды — природным и социальным, а также сознательно участвовать в формировании индивидуальной стратегии поведения и эффективного стиля деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Белоус В. В.* Опыт разработки иерархической модели индивидуальности / В. В. Белоус // Вопр. психологии. 2001. № 2. С. 100—104.

[2] См.: *Безруких М. М.* Физиология развития ребенка: Теоретические и прикладные аспекты / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. М., 2000. С. 11.

[3] См.: *Васильев С. В.* Основы возрастной и конституциональной антропологии / С. В. Васильев. М., 1996. С. 162—163 ; *Лурия А. Р.* Три основных функциональных блока мозга / А. Р. Лурия // Хрестоматия по возрастной физиологии. М., 2002. С. 136—143.

[4] См.: *Горст Н. А.* Типы сенсомоторных реакций на световой раздражитель и мануальная моторная асимметрия / Н. А. Горст // Вестн. новых мед. технологий. 2002. № 2. С. 14 ; *Горст Н. А.* Формула морфотипа — новый инструмент оценки конституциональных свойств человека / Н. А. Горст, А. М. Голубев // Южно-Рос. мед. журн. 2004. № 5/6. С. 7—9 ; *Горст Н. А.* Соматометрические критерии перехода от юности к ранней взрослости / Н. А. Горст, В. Р. Горст // Фундаментальные исследования : материалы науч. конф. «Фундаментальные и прикладные проблемы медицины и биологии». Тунис, 2005. № 5. С. 46—47.

Поступила 28.03.07.

ОБРАЗНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ

И. А. Нарбутовских, *преподаватель кафедры архитектуры Уральского государственного технического университета (г. Екатеринбург)*

Автором с позиций подхода к образованию как созданию образа человека исследуются проблемы креативности детей. В качестве средства развития креативных качеств и одновременно диагностической процедуры предлагается образный тренинг.

Осознание самоценности ребенка в современной педагогике привело к развитию социально-креативного обучения, являющегося одной из форм реализации главного принципа педагогики — гуманизации образования, к включению образной педагогики в содержание образования.

При качественном подходе к образованию как созданию образа человека исследователь занимает особую позицию, согласно которой ребенок не объект исследования, а личность со своим миром образов и переживаний. В противном случае происходят выхолащивание человеческого начала, рационализация отношений к себе, другим людям, к миру.

Иной взгляд на образ человека — как человека-творца — влечет за собой изменение качества образования: образование (от слова «образ») есть восстановление целостности человека в различных областях его деятельности.

Признание творчества ценностью, жизненной необходимостью обеспечивает полноту вхождения каждого ребенка в многообразный мир. В числе характеристик результатов образования все чаще называются мобильность, готовность к самосовершенствованию, навыки самостоятельной ориентации в мире, способность к самообучению и критической самооценке, навыки самостоятельного поиска и освоения новых знаний, успешность выполнения творческих заданий и пр. Вместе с тем в ребенке сохраняются черты, значимость которых признавалась всегда. К ним, бесспорно, следует отнести креативные качества.

Исследователями под креативностью понимаются способность к созданию нового материального или духовного продукта деятельности, процесс получения оригинального продукта (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), определенные качества личности (Д. Гилфорд, И. Я. Лернер), процесс деятельности (Л. М. Каган, Я. А. Пономарев). Применительно к образовательному процессу креативность трактуется как форма деятельности детей, направленная на создание качественно новых для них ценностей, важных для формирования личности (С. М. Михайлов).

Предпосылками детского творчества являются гибкость мышления (способность варьировать способы решения), критичность (способность отказаться от непродуктивных стратегий на основе самооценки), способность к целостности восприятия (И. Я. Лернер, Я. А. Пономарев). Задатки креативных качеств присущи любому нормальному ребенку, хотя их проявления колеблются от ярких (талант) до скромных, малозаметных.

Мы придерживаемся позиции, согласно которой для развития креативных качеств, накопления творческого опыта необходимо конструировать специальные педагогические ситуации, требующие и создающие условия для творческого решения. Наше исследование проводилось с детьми 5—6 лет в процессе художественной деятельности.

Развитие креативных качеств — это расширение интеллектуальных способов деятельности и развитие синтетической способности мышления у субъектов образовательного процесса. Оно предполагает обращение к средствам педагогической диагностики. Качества личности

© И. А. Нарбутовских, 2007

проявляются в деятельности, и педагогу важно знать уровень их развития у ребенка. Именно этим вызвано достаточно широкое применение в практике элементов педагогической диагностики. Однако в большинстве случаев она рассматривается как внешняя процедура, не связанная с личностным развитием ребенка. Между тем еще К. Д. Ушинский полагал, что диагностика не является нейтральной по отношению к воспитательному процессу, а влияет на развитие личности. Поэтому она должна качественно меняться от репродуктивной к самодиагностике, когда педагог лишь организует процесс, а ученик учится и осуществляет оценку сам.

Следует отметить, что влияние диагностических процедур на развитие креативных качеств детей еще не стало предметом специального изучения. Из исследования А. С. Белкина, И. С. Зиминой известно, что диагностические процедуры могут положительно влиять на эмоциональное состояние ребенка, быть нейтральными или сопровождаться депрессивными эмоциональными переживаниями. В. И. Яковлева, Н. А. Сафронова и др. достоверно показали, что у значительного количества детей при использовании диагностических средств наступают депрессивные эмоциональные переживания, негативно отражающиеся на их состоянии и развитии. Возникает проблема гуманизации педагогической диагностики, рассмотрения ее с позиций влияния на развитие личности и как средства целенаправленного развития личностных качеств.

Современная педагогическая практика имеет дефицит подобных интегративных по своим функциям средств. С другой стороны, все шире в педагогический обиход внедряется тренинг — одна из быстроразвивающихся форм образования, отвечающая принципу гуманизации. Она построена на обращении к личному опыту ребенка и диалоговом взаимодействии со всеми участниками и в силу этого может одновременно служить как средством диагностики, не травмирующим психику ребенка, так и средством целенаправленного развития личностных качеств, поскольку является одной из естественных форм образовательного процесса. Несмотря на то что тренинг обладает значительным развивающим и диагностическим потенциалом, он недостаточно изучен с позиции использования для развития креативных качеств детей, организации художественной деятельности.

Поиск средств и форм организации деятельности, направленной на развитие и диагностику креативных качеств детей, привел нас к моделированию нового педагогического средства, получившего название **образный тренинг** и рассматриваемого как средство и форма освоения жизнедеятельности через проживаемый образ.

Образный тренинг строится как форма совместной креативно-диагностической деятельности педагога и ребенка, содержательно обеспечивающая развитие и диагностику креативных качеств у последнего и не оказывающая негативного влияния на эти качества. Его основу составляют вариативно-усложняющиеся действия с образами в ситуационно-ролевых играх. Реализация образного тренинга проходит в форме активного диалога с ребенком, инициируя его становление как субъекта деятельности.

Принцип единства креативной и диагностической составляющих, заложенный в образном тренинге, позволяет оказывать только положительное влияние на развитие креативных качеств ребенка, так как он является естественной формой организации деятельности детей и одновременно средством диагностики развития этих качеств.

Образный тренинг раскрывает организацию вариативно-усложняющихся педагогических ситуаций включения детей в деятельность через идентификацию ими себя с многообразными ролями (художника, сказочного героя, явления природы, животного и пр.) и обеспечивает диагностику развития креативных качеств по уровню овладения способами

деятельности: а) действия по аналогии, б) действия на основе комбинирования, в) действия на основе видения, постановки и решения собственной задачи, отвечающей возникшему образу. Он предоставляет возможность обрести индивидуальный творческий опыт в процессе диагностирования динамики развития креативных качеств детей. Реализация диагностической процедуры в естественных формах образовательного процесса способствует целенаправленному развитию данных качеств.

Освоение индивидуального опыта жизнедеятельности через внутренне переживаемый образ формирует человека-творца.

Включение в деятельность через последовательность вариативно-усложняющихся педагогических ситуаций при свободном выборе способа деятельности (действий по аналогии; действий на основе комбинирования; действий на основе внутреннего видения, постановки и решения собственной задачи, отвечающей проживаемому образу) обеспечивает одновременно развитие креативных качеств детей и диагностику динамики их развития.

Осознанность целостной природы самого творчества, возможность описания картины мира с позиции творчества, многомерность и неоднозначность явных и скрытых элементов и связей образовательного процесса заложены в образном тренинге.

Модель образного тренинга — это образ снежинки (рисунок), каждый элемент которой необходим и достаточен для описания образовательного процесса. Пять лучей снежинки — пять содержательно усложняющихся линий, в которых заложены типовые педагогические ситуации. **Модель** — это знаковый образ явления, в котором фиксируются наиболее существенные его элементы и связи и который может выступать дальнейшим образцом деятельности. Под **педагогической ситуацией** нами понимается целенаправленное сочетание действий и условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельного ребенка, так и группы в целом.

Рассмотрим подробнее содержание образного тренинга.

Педагогические ситуации «Вхождение в образ»

Дидактическая задача: инициировать доверие, интерес, искренность через внесение элемента удивления, личного переживания и пр.

Содержание: 1-я ступень — принятие правил игры; 2-я ступень — соотнесение роли и правила; 3-я ступень — инициирование художественной деятельности детьми. Усложнение происходит от повтора за педагогом до самостоятельного построения ситуаций детьми.

Условия: образцы игр, упражнений, действий, эмоциональные ряды.

Креативно-развивающая составляющая педагогической ситуации: развитие взаимодействия работы мышления и мелкой моторики руки, качества сосредоточенности, концентрации внимания на художественной деятельности.

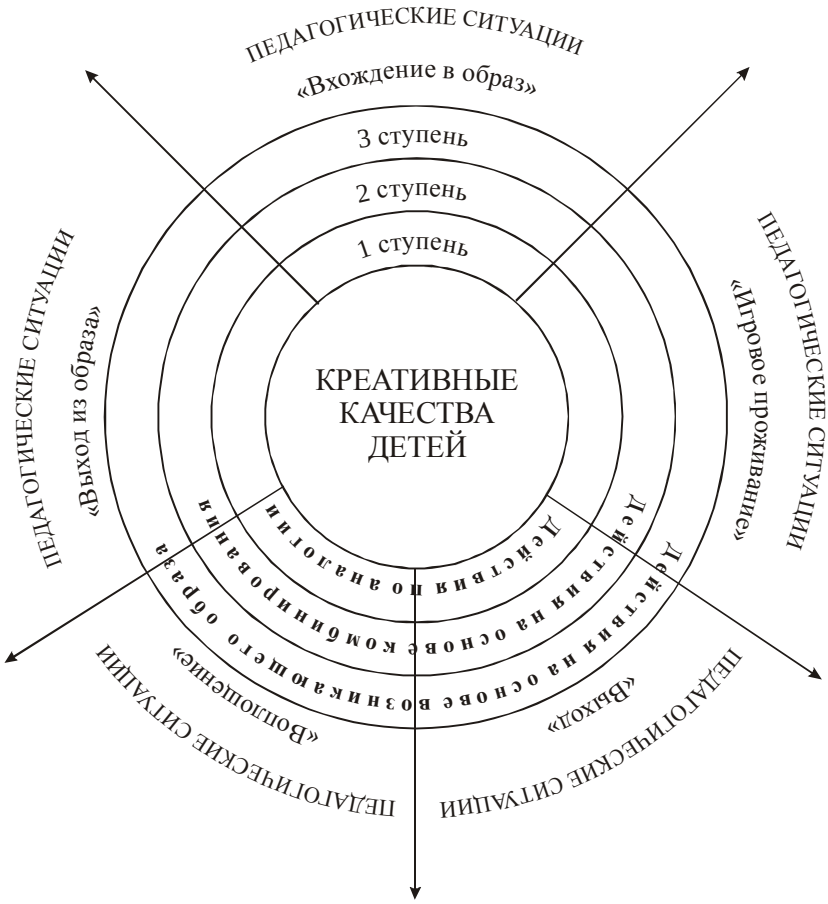
Диагностическая составляющая педагогической ситуации: актуальный опыт знаний, умений, навыков, умение перевоплощаться, умелость руки.

Планируемый результат: развитие внутренней сосредоточенности, концентрации внимания на художественной деятельности.

Педагогические ситуации «Игровое проживание образа»

Дидактическая задача: инициировать творческую активность.

Содержание: 1-я ступень — игры в образы на основе предложенных образцов, ролей; 2-я ступень — игры в образы на основе комбинирования действий и ассоциаций; 3-я ступень — игры в образы на основе инициативы ребенка. Усложнение происходит от простого количественного использования ассоциаций из опыта ребенка и смежных дисциплин до самостоятельного нахождения ассоциаций в ближайшем окружении для начала художественной деятельности.



Ситуационно-ступенчатая модель образного тренинга

Условия: образцы игр анимационных, драматизаций, имитационных, ассоциативных, перевоплощений.

Креативно-развивающая составляющая педагогической ситуации: развитие образного мышления, диапазона ассоциативной памяти, сенсорики, умения соотносить роль и правило.

Диагностическая составляющая педагогической ситуации: количество и качество ассоциаций, гибкость мышления.

Планируемый результат: индивидуальный выбор решения темы, приобретение опыта переживания, навыка спонтанного реагирования.

Педагогические ситуации «Ситуация выбора»

Дидактическая задача: инициировать поиск и выбор.

Содержание: 1-я ступень — осуществление выбора на основе предложенных образцов; 2-я ступень — осуществление выбора на основе пересечения внешних и внутренних задач; 3-я ступень — осуществление выбора для целенаправленного воплощения своего образа. Усложнение происходит от простого количественного выбора с качественным усложнением, смешиванием материалов, техник, жанров до самостоятельной художественной деятельности по образу, возникшему от «изобилия» материала или предложенных техник.

Условия: образцы художественных материалов, техник, жанров изобразительного искусства.

Креативно-развивающая составляющая педагогической ситуации: развитие взаимодействия зрительного образа и его воплощения, развитие качеств при определении ребенком своих возможностей в выборе материала, техник и пр. для реализации своего образа.

Диагностическая составляющая педагогической ситуации: способность выбора способа деятельности, материала, техники и пр. в соответствии с возникшим образом.

Планируемый результат: осознание ребенком своих возможностей в оценке материала, техник, приемов и пр. для реализации своего образа.

Педагогические ситуации «Воплощение»

Дидактическая задача: осуществить деятельность по трем ее качественным ступеням.

Содержание: 1-я ступень — действия по аналогии; 2-я ступень — действия на основе комбинирования; 3-я ступень — действия на основе возникающего образа. Усложнение деятельности происходит по трем ее качественным ступеням и зависит от темпа развития креативных качеств.

Условия: дифференцированные образцы заданий; образцы действия по аналогии, на основе комбинирования, на основе проживаемого образа.

Креативно-развивающая составляющая педагогической ситуации: развитие качеств в зависимости от выбранных действий: точности, последовательности, настойчивости в реализации образа.

Диагностическая составляющая педагогической ситуации: ступени творческой деятельности в зависимости от выбранных действий.

Планируемый результат: приобретение опыта творческой деятельности

Педагогические ситуации «Выход из образа»

Дидактическая задача: инициировать оценку соответствия полученного продукта художественной деятельности возникшему образу, приобретенного опыта переживания.

Содержание: 1-я ступень — рефлексия, беседы по образцу; 2-я ступень — рефлексия, беседы по образцу с добавлением самостоятельных суждений детей; 3-я ступень — выражение ребенком своего внутреннего переживания, состояния. Усложнение происходит от описательного характера изображения.

Условия: образцы игр, упражнений, действий, эмоциональные ряды.

Креативно-развивающая составляющая педагогической ситуации: развитие взаимодействия работы мышления и мелкой моторики руки, развитие качества сосредоточенности, концентрации внимания на художественной деятельности.

Диагностическая составляющая педагогической ситуации: актуальный опыт знаний, умений, навыков, умение перевоплощаться, умелость руки.

Планируемый результат: развитие внутренней сосредоточенности, концентрации внимания на художественной деятельности.

Каждая педагогическая ситуация может служить «входом» в образовательный процесс и «выходом» из него и, наоборот, началом и концом тренинга. Ребенок сам выбирает сложность выполнения каждого элемента и через какое-то время проводит элемент этого тренинга с другими детьми. Общие приемы проведения тренинга основаны на исследованиях Д. Б. Эльконина. Это приемы переноса значения одного предмета на другой; соотнесения роли и правила, т. е. жесткой регламентации правил при широком просторе для индивидуального творчества; образных сравнений (визуализации), вызывающих слуховые, зрительные, осязательные, тактильные и другие ассоциации (представления); использования образного языка других искусств; смены деятельности как способа снижения утомляемости; смены последовательности ситуационных ролей для предупреждения развития стереотипа мышления; постоянного обновления зрительного ряда; использования сценария и пр.

Качественная характеристика ступеней дает возможность осуществлять диагностику по проявлениям детей в деятельности.

1-я ступень — базовый уровень развития креативных качеств: у ребенка ассоциаций нет или ограниченное количество, гибкость мышления характеризует репродуктивный процесс, ребенок не реализует себя в образных ситуациях, неустойчив в выборе материала и техники изображения, ему не нравятся свои работы или он выражает односложную оценку своих работ, не может самостоятельно организовать свою художественную деятельность, которая осуществляется по аналогии.

2-я ступень — расширенный уровень развития креативных качеств: ребенок высказывает ассоциации из разных областей знаний, гибкость мышления отражает продуктивный процесс, ребенок проявляет себя в образных ситуациях, выбирает материал и технику изображения в соответствии с возникшим образом, способен самостоятельно оценить свою деятельность по полярному признаку «хорошо — плохо» и описать свое эмоциональное состояние в процессе художественной деятельности, участвует в самоорганизации деятельности «художника»; художественная деятельность осуществляется на пересечении решения внешних и собственных задач.

3-я ступень — креативный уровень развития креативных качеств: ребенок высказывает ассоциации из разных областей знаний, может их соединить, выбрать в соответствии с заданной темой и своим личным опытом, гибкость мышления отражает творческий процесс, ребенок с удовольствием проявляет себя в образных ситуациях, целенаправленно ведет поиск материала и техники изображения в соответствии с возникшим образом, способен описать свои переживания в процессе художественной деятельности, осмыслить и оценить собственный внутренний мир, соответствие результата возникшему образу; сам организует художественную деятельность; художественная деятельность осуществляется им как постановка и решение своей задачи.

Основными показателями креативных качеств в проведенном исследовании с детьми 5—6 лет в процессе художественной деятельности стали продуктивность и самооценка.

Критерии продуктивности: а) мышление — широта ассоциативного ряда, гибкость, б) проявление в деятельности — поиск и выбор материала в зависимости от образа, выбор способа деятельности: по аналогии, как решение задачи, как видение, постановка и решение собственной задачи. Критерии самооценки: а) высказывания ребенка — этапы развития самооценки (любование; недифференцированное отношение ребенка к оценке своей деятельности; появление свойства самостоятельной оценки по полярному принципу «хорошо — плохо»; появление свойства самооценки не только действий, но и различного рода выразительных состояний в художественной деятельности; появление самосознания, т. е. способности осмысливать и оценивать собственную внутреннюю жизнь; б) самоорганизация — организация художественной деятельности учителем, дошкольниками с помощью взрослого или сверстника, самостоятельная организация художественной деятельности.

Гуманизация образования — актуальное направление в области теории педагогики и практики, открывающее большие возможности для разработки и применения активных форм взаимодействия педагога и детей. Его актуальность обусловлена необходимостью развития креативных качеств, которые затрагивают все аспекты деятельности человека. Творческий взгляд на исследование открывает перспективу дальнейшей разработки и обеспечения образовательного процесса диагностическими средствами, отражающими какой-либо вид деятельности.

Поступила 23.11.06.

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2007 г.

Международный опыт интеграции образования

Н. Н. Пластинина. Перспективы развития школьного образования Франции 3/4, ***10***
А. Н. Соловьев. Процессы интеграции в европейском инженерном образовании 3/4, ***3***

Интеграция региональных систем образования

Н. П. Макаркин. Интегрирующая роль университета в современном региональном социуме 2, ***3***

Методология интеграции образования

А. И. Артюхина. Образовательная среда медицинского университета: пути интеграции в культурно-образовательную среду региона 1, ***9***
О. Н. Журавлева. Принцип историзма как феномен современного математического образования 1, ***24***
И. М. Кыштымова. Интеграция методов обучения и психокоррекции на занятиях со школьниками: культурно-исторический контекст 1, ***15***
А. В. Теремов. Интегратизм в познании как основа совершенствования общего образования 1, ***3***

Управление образованием

О. А. Гущина. Перспективы реструктуризации информационной системы организации сферы образования 3/4, ***27***
С. А. Дьяченко. Управление мотивацией деятельности преподавателя математики по использованию компьютерных технологий 3/4, ***33***
А. В. Золотарева. Управление процессом интеграции общего и дополнительного образования 3/4, ***16***
С. А. Мохначев. Управленческие аспекты конкурентоустойчивости регионального вуза на рынке образовательных услуг 3/4, ***14***
К. А. Шерстникова. Совершенствование управления системой ДПО в корпоративных учебных центрах региона 3/4, ***22***

Модернизация образования

М. Д. Ильязова. Проблема компетентностного подхода в образовании 2, ***32***
И. С. Ломакина. Ключевые компетенции в лиссабонской программе Евросоюза 2, ***26***
О. Н. Щеголева. Актуализация роли самостоятельной контролируемой работы в новой образовательной парадигме 2, ***36***

Мониторинг образования

Л. А. Аухадеева. Исследование коммуникативной культуры будущего учителя: гендерный аспект 1, ***40***
А. В. Гидлевский. Исчисление трудности содержания учебно-методических средств обеспечения образования 2, ***41***
Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова. Обеспечение качества высшего образования в системе приоритетов Болонского процесса 3/4, ***60***
Е. Ю. Игнатьева. Компетентностный подход в менеджменте знаний вуза 1, ***35***
А. А. Касаткина, А. К. Строганов. Современные подходы к мониторингу мотивации учения и физического развития студенческой молодежи 3/4, ***66***
Ю. В. Науменко. Комплексная оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности школы 3/4, ***49***

С. В. Полутин, В. И. Маколов. Мониторинг удовлетворенности студентов обучением в вузе в системе менеджмента качества университета 1, ***29***
А. И. Рыжкова. Матричный анализ педагогической системы Я. А. Коменского 1, ***45***
Т. Г. Станкевич, Г. Я. Камашев. Нетрадиционный подход к технологии обработки многовариантных тестовых заданий с выбором нескольких правильных ответов 3/4, ***56***
В. В. Чащин. Перспективы использования системы образовательных кредитов в образовательном пространстве России 2, ***47***

Академическая интеграция

Н. Г. Абрамова. Теоретико-правовой анализ экологического правонарушения: понятие, особенности содержания и проблемы юридической ответственности 3/4, ***91***
И. В. Бурцева. Применение проектного метода в процессе подготовки специалистов социальной работы как менеджеров 3/4, ***71***
А. А. Васяев. Процессуальный порядок исследования доказательств в ходе судебного производства в российском уголовном процессе (некоторые проблемы совершенствования системы подготовки будущих судей) 3/4, ***97***
Н. С. Курникова. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка средствами проектной методики 3/4, ***76***
Г. В. Милованова. Место педагогической практики в структуре университетского образования 2, ***51***
Ю. Е. Паулова. Изучение студентами юридических специальностей правомерности ограничения экономических прав и свобод в целях защиты прав и законных интересов личности 1, ***59***
С. А. Рыбакова. Роль социального партнерства в формировании культуры здорового образа жизни в образовательном пространстве региона (на примере Республики Карелия) 3/4, ***85***
В. И. Сафонов. Проблемы внедрения компьютерной технологии обучения в учебный процесс (на примере изучения математических дисциплин) 2, ***53***
О. А. Фокина. Ценностные ориентации как составляющая гуманитарной компетентности будущих специалистов сервиса 3/4, ***81***
Н. А. Хрусталькова. Подготовка социальных педагогов к организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей 1, ***50***
Т. В. Худойкина, Л. Ю. Фомина, О. В. Левин. Нормативная правовая терминология института стимулирования в праве: теоретический анализ и значение для подготовки юристов 1, ***55***
А. В. Щенников. Формирование алгоритмов на базе основных принципов и методики математического моделирования 3/4, ***100***

Инновации в образовании

Л. И. Глазунова, О. А. Поддубная. Модель музыкально-психотерапевтического занятия 1, ***67***
Н. А. Кильдишова, В. Н. Пресняков. Учебно-методический комплекс по географическому краеведению 1, ***73***
О. А. Кошелева, Г. М. Чернобельская. Обобщение знаний учащихся по химии с использованием модульной программы 3/4, ***103***
Н. И. Никулина. Интеграция пропедевтических курсов геометрии и информатики в основной школе 3/4, ***108***
А. А. Саламатов. Интеграция экологического и экономического образования в контексте профилизации средней школы 1, ***62***

Образование и культура

Ф. С. Газизова. Проблемы воспитания в древнетюркских письменных памятниках 1, ***79***
И. В. Лаптева. Понятие «границы» в искусстве XXI в. 1, ***76***
В. Н. Немечкин. Реализация прав национальных меньшинств в сфере образования в условиях полиэтничности Российской Федерации 2, ***71***
О. А. Сухова. Рост грамотности населения средневолжской деревни как фактор эволюции крестьянской ментальности 2, ***58***
Ю. Н. Сушкова. Мордва-духоборцы Канады: вопросы истории, религиозного права, образования 2, ***63***

История образования

Н. В. Литарова. Изучение творчества учителя российской гимназии XIX — начала XX в. в контексте новой методологии 1, ***85***
М. М. Морозова. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики 3/4, ***36***
Р. Р. Фахрутдинов. Татарское просветительство и религиозное реформаторство в XIX в. 3/4, ***42***
Е. В. Шагилова. Изменение роли и места задач в процессе обучения математике в России с XVIII по XXI в. 1, ***90***

Интеграция образования и воспитания

А. А. Валеев. Реализация теории свободного воспитания в процессе формирования нравственности и развития психической устойчивости ребенка 3/4, ***113***
Н. Г. Куприна, Л. М. Гафарова. Воспитание у детей эстетического отношения к природе родного края как основа формирования межнациональной толерантности 2, ***82***
Н. В. Лещенко. Особенности нравственного развития младших школьников 3/4, ***119***
Е. А. Стародубова. Эмоционально-нравственное развитие личности младшего школьника в современных условиях 2, ***75***

Точка зрения

В. В. Бобров. Взаимоотношение православия и общеобразовательной школы России 2, ***90***

Философия образования

Ю. А. Килис. Философия как стремление к истине 3/4, ***123***
С. Ф. Самойлов. Критика научной установки сознания как составляющая гуманитарного образования 3/4, ***127***

Непрерывное образование

А. А. Булычева. Система формирования профессионального образования и развитие личностно-творческого потенциала библиотечных кадров 3/4, ***134***
М. В. Харионовская. Формы и методы совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в учреждениях повышения квалификации 3/4, ***139***

Педагогическое образование

Е. Н. Васильева. Формирование познавательных потребностей в системе подготовки будущих учителей иностранного языка 3/4, ***157***
М. В. Дедловская. Физическая культура как дисциплина подготовки специалиста по формированию здорового образа жизни школьников 3/4, ***163***
Т. А. Михейкина. Педагогические условия формирования гражданской позиции старшеклассников в учреждениях интернатного типа 3/4, ***172***
Т. Н. Носкова, О. В. Яковлева. Формирование коммуникативной компетентности будущих учителей с использованием информационных и коммуникационных технологий 3/4, ***148***
Ж. А. Сарванова. Методическая направленность обучения элементарной математике студентов педагогического вуза 3/4, ***169***
Р. И. Сунгатуллина. Готовность учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся 3/4, ***152***

Психология образования

Р. Я. Абдрахманова, А. Х. Богданова, Ф. А. Мухаметзянов. Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-психолога 1, ***111***
Н. А. Вдовина. Профессионально-ценностные ориентации студента педагогического вуза: изучение, анализ, пути развития 1, ***106***
Н. А. Горст. Современные представления о структуре биологической индивидуальности 3/4, ***187***
И. А. Гришанова. Основные проблемы диагностики и формирования коммуникативной успешности у детей младшего школьного возраста 1, ***99***
Н. А. Козловская, И. С. Морозова. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника 3/4, ***182***
Л. И. Кундозерова, А. И. Савиных. Методология и методики изучения личности несовершеннолетних осужденных с целью их ресоциализации в учреждениях исполнения уголовного наказания 2, ***94***
Н. В. Литвиненко. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития 3/4, ***178***
И. А. Нарбутовских. Образный тренинг как средство развития и диагностики креативных качеств 3/4, ***191***
Л. А. Небытова. Спортсмен как субъект спортивной деятельности 1, ***95***
М. И. Плугина, В. А. Шалагина. Формирование психологической компетентности субъектов образовательного процесса 1, ***102***
Е. М. Раздульева. Исследовательские способности будущего педагога-психолога как важный фактор профессионального развития 2, ***97***

Социология и образование

Т. М. Дадаева. Научно-исследовательская работа на факультетах Мордовского государственного университета (опыт проведения фокус-группы) 2, ***101***
А. Г. Соловьев, А. Ю. Парамонова. Исследование социально-бытового статуса современной студенческой молодежи 2, ***107***

Информатизация образования

О. А. Гущина. Использование интеллектуальных систем в гуманитарных отраслях знания 1, ***120***
А. В. Родняков. Система знаний как фактор институционализации образования в региональном социуме 1, ***116***

Экономическое образование

О. В. Афанасьева. Исследование теоретических аспектов устойчивого развития предприятия в современной науке 1, ***127***
С. П. Бурланков, Д. И. Долгов, О. А. Полуешин, П. А. Новокрещенов. Инновации на предприятии как условие повышения конкурентоспособности продукции: проблемы обучения персонала 2, ***119***
И. А. Горин. Использование зарубежного опыта обеспечения конкурентоспособности при изучении курса «Экономика организаций (предприятий)» 1, ***131***
Г. М. Зинчук. Изучение проблем развития рынка продовольственных товаров 2, ***114***

Математическое образование

И. В. Арсентьева. Интеграция науки и образования в процессе изучения алгебраических структур школьного курса математики 1, ***146***
Н. Н. Дербеденева. Обучение геометрии студентов педагогического вуза в условиях преемственности между средней и высшей школой 1, ***141***
А. Т. Лялькина, Н. К. Нонишнева. Модернизация занятий по математике в контексте реализации инновационных технологий 1, ***152***
А. В. Семкин. Математическое моделирование как средство осуществления профессиональной направленности обучения математике в колледже технического профиля 1, ***137***

Филологическое образование

Н. А. Белова. Обращение к интеграции как одно из условий совершенствования современного филологического образования 1, ***156***
И. В. Борисова, Д. Н. Жаткин. Проблемы немецкой музыкальной классики в художественном творчестве и эпистолярии И. С. Тургенева 1, ***159***
Ю. М. Гундырева. Пути расширения проблемно-тематического поля в преподавании курса «История литературы США XX века» 1, ***164***
Д. Н. Жаткин, С. В. Бобылева. Традиции английской романтической поэзии в творчестве И. И. Козлова 2, ***136***
А. М. Каторова, Н. А. Казеева. Теория и практика: казусы вариативности школьного литературного образования 2, ***125***
О. В. Сыромясов. Проблема содержания обучения немецкому языку для профессиональных целей на юридических специальностях вузов 1, ***166***
Е. А. Федосеева. Книжные формы в системе мордовского героического эпоса: проблемы изучения и преподавания 1, ***171***
Т. В. Яковлева, В. В. Демичева, О. И. Еременко. Методические аспекты формирования социокультурной компетенции учащихся начальной школы на уроках русского языка 2, ***130***

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

A. N. Solovyev. Integration Processes in European Engineering Education 3
The article contains the review of uniting processes in European engineering education for the last decades. It says about the role of non-governmental organizations in these processes and the contribution of some projects, financed by European commission. The point of view is given on reasonability of Russian educational institutions taking part in work with social educational integration.

N. N. Plastinina. Perspectives of School Education Development in France 10
The author presents a general characteristic of school education system in France, examines its main problems and the ways of modernization. It analyses new educational policy (2005), which aims to make school more open, to bring it closer to the European educational standards, to improve its quality.

Education Management

S. A. Mohnachev. Management Aspects of Competitiveness of the Regional Institution of Higher Education on Educational Service Market 14
Close consideration of the problems of higher education management is given in the article. It discloses the structure of management solutions for rising of competitiveness of institution of higher education on educational service market.

A. V. Zolotareva. Management of Integration Process in General and Complimentary Education 16
The article deals with the problems of management of integration process in general and complimentary education. The mentioned problems are revealed on the three levels of management: purposeful, socio-psychological and technological, that helps to build up logical advancement from integration aim to its result. The novelty of author's approach is in his consideration of general and complimentary education as one of the mechanisms of general education's modernization at the expense of using the potential of children complimentary education.

K. A. Sherstnikova. Perfection of Dealing with System of Complimentary Professional Education in Corporate Regional Educational Centers 22
The author compares existing models of interenterprise education in Voronezh, analyses the process of education management at one of the enterprises. The estimation procedure of leaders and specialists competence is suggested to perfect the planning and effectiveness estimation mechanisms of employee's education.

O. A. Guschina. Aspects of Re-structuring of an Information System of an Educational Organization 27
The article considers aspects of a single case in re-structuring of an information system of an organization — an information re-engineering of an educational organisation. Special attention is drawn to classifications of aims, strategies, results of the management of an organization's knowledge.

S. A. Dyachenko. Management of Teacher's Motivation to Use Computer Technologies in Mathematics 33
The article looks into the issues of management of teacher's motivation to use information and communication technologies in mathematics. Depending on aims and factors of motivation forms and methods of activity enabling efficient management of motivation are offered.

The History of Education

M. M. Morozova. Project Methods in the History of Native and Foreign Pedagogics 36
The article analyses the main levels of origin, formation and usage of the project methods in native and foreign pedagogics, outlines the perspectives of further development.

R. R. Fahrutdinov. Tatar Enlightment and Religious Reforming in XIX Century 42

The review is given to the problems of tatar social and political development on pre-reform stage in the context of secular and religious components. The conclusion that tatar social and political thought of the first half of XIX century developed syncratically (as cultural and religious) is made basing on the analyses of the activity of reformers A. Utyz-Imyani, Sh. Madzhani, K. Nasyri and others. At the same time religious reforming was formed under the influence of oriental Muslim traditions, and cultural enlightment was formed because of western and Russian.

Monitoring of Education

Yu. V. Naumenko. The Complex Assessment of School Activity on Health Keeping .. 49

The article examines the main approaches to the assessment of school activity on health keeping. There is an author's understanding of criteria of this kind of activity and also the content of expert sheet that gives the opportunity to increase the technological effectiveness of expertise procedure.

T. G. Stankevich, G. Ya. Kamashev. Non-traditional Approach to Processing of Multiple Tests with Several Correct Answers 56

The article illustrates a comparative processing analyses of multiple tests with several correct answers, basing on IRT theory, and using traditional and suggested by authors methods. Examples of the answers, organized in two ways are presented in this article. The conclusions are made on the perspective of the further development of a new method.

N. D. Guskova, T. A. Salimova. Ensuring Quality Management of Higher Education Following the System of Priorities of the Bologna Process 60

The article describes various approaches to the determination of quality of education. Special attention is drawn to the formation of quality management systems within the framework of Bologna process. On the basis of higher education institutions experience in monitoring, assessment and creation of quality systems in Netherlands authors prove the advantage of such experience upon transition of Russian institutions of higher education to two level system of education and creation of quality management systems.

A. A. Kasatkina, A. K. Stroganov. Modern Approaches to the Monitoring of Study Motivation and Physical Development of Students 66

The article covers some stages of scientific and research work on motivation study upon a subject of students' physical education. In particular, these stages are monitoring of determination motivation levels and constructive aggressiveness of a particular student; application of pedagogical methods, directed on the forming of study motivation for the physical education discipline.

Academic Integration

I. V. Burtseva. The Usage of the Project Method in the Training Process of Social Workers to be Managers 71

The article analyses project method as a pedagogic technology, that contributes to the most effective teaching social workers the basis of management. Recommendations are given on how to use research, applied and information projects while organizing classes in the process of management disciplines study.

N. S. Kurnikova. Forming of Key Qualifications of Future Foreign Language Teacher by Means of Project Method 76

This article examines one of the relevant problems of complex approach implantation in the process of professional education. The article defines the essence and the content of the notion "the key qualifications of the future foreign language teacher", gives a ground and enumeration. The author also considers the project method in the aspect of possibility of it's application in the process of forming of key qualifications of future foreign language teacher.

O. A. Fokina. The Values as a Component of Humanitarian Competency of Future Service Specialists 81

The author attempts to reveal methodological bases of forming of humanitarian competency at service institution, that considers as a result of graduate student's education. The current importance of this problem is determined by the processes of humanization and humanitarization of higher professional education, by dynamic development of the sphere of service in Russia and by model definition of the graduating student of service institution.

S. A. Rybakova. The Role of Social Partnership in Forming the Culture of a Healthy Lifestyle in Educational Sphere of a Region (by the example of Karelia Republic) 85

The article reveals the main theses of an operating in Karelia Republic interdepartmental program "Healthy Lifestyle", and the role of social partners in it's fulfillment. The feature of activity to form a culture of youth's healthy lifestyle in the frontier region is that it uses the experience and resources of international projects, that are specifically realized together with Finnish partners.

N. G. Abramova. Theory and Legal Analyses of Ecological Offence: the Concept, Peculiarities of Content and the Problems of Law Responsibility 91

The article analyses the category of legal responsibility and various viewpoints that specify the essence and nature of legal responsibility in the field of environmental protection. The author provides definition for the notion "legal responsibility for ecological offences", contemplates on the issues of terminology that cause ambiguity in the educational process.

A. A. Vasyaev. Procedural Order of Evidence Examining in the Course of Court Proceedings in the Russian Criminal Trial (some problems of improvement in preparation of prospective judges) 97

The author proves the necessity for introducing a new special discipline in the system of preparation of prospective judges: "Procedural order of evidence examining in the course of court proceedings in the Russian criminal trial". This step enables to deepen awareness of prospective judges in methods of finding circumstances of committed crime at the stage of court proceedings.

A. V. Schennikov. Forming of Algorithms on the Basis of Fundamental Principles and Methods of Mathematic Modeling 100

The author on the basis of methods applied for handling the problem of optimal stabilization of a manifold system with overlapping decompositions with the use of basic principles and methods of mathematic modeling provides an algorithm to solve the above problem.

Innovations in Education

O. A. Kosheleva, G. M. Chernobelskaya. Generalization of Student's Knowledge of Chemistry with the Use of Modular Program 103

The article considers the generalization in the process of education. The author suggests to use the general modular program in school course of chemistry. The example of such program is given on the theme "Hydrocarbons", there are also preliminary results of it's application.

N. I. Nikulina. Integration of Propaedeutic Courses of Geometry and Computer Science in the Basic School 108

The author suggests methodological bases of approbated integrated course Geometry and Computer Science in 5-6th grades, realized on the base of Logo computer system. There are the formulations of main principles of integrated course . Article examines the peculiarities of student's research activity and forming of geometry notions while working with Logo.

Integration of Education and Up-Bringing

A. A. Valeev. Realization of Free Education Theory in the Process of Morality Building and Mental Development of a Child 113

The author reveals some important aspects in the process of free education, that were realized in a definite pedagogical experience of A. Neyll's school. The article contains the analyses of solution of difficult pedagogical tasks of unforced education, giving children the right of self-organization, creating the conditions for psychic on the material of famous English pedagogue.

N. V. Leshenko. Peculiarities of Moral Development of Junior Pupils 119

The article deals with the essence, characteristics of moral development of junior pupils. The novelty of the article is in the consideration of moral development mechanism from the point of view of all-age development concept. The role of exteriorization in moral development of the children of mentioned age, new moral principles formed according to the stages of education, effectiveness and difficulty of moral education on the initial stages of education.

Philosophy of Education

Yu. A. Kilis. Philosophy as a Striving for Truth 123

The article considers the problems of teaching Philosophy that stresses it's history and subjectiveness and practices the free form of presentation. Philosophy is proved to be a universal science, that is directed towards the truth, bases on logic, and causes interest and respect as a subject to study.

S. F. Samoylov. Critics of Scientific Conscious Setting as a Component of Humanitarian Education 127

The article presents the analyses of later Heidegger's views in the context of forming antiscientific worldview of the last half of XX century. According to the authors opinion, critics of the science of German scientist reveals the foundation of humanitarian knowledge, that can be a base for the possibility to reform contemporary society.

Continuous Education

A. A. Bulycheva. The System of Forming of Professional Education and Development of Creative Personality Potential of Library Workers 134

The article presents the objective idea of the system of library education. It reveals the connection and interaction of traditional and innovative approaches to the educational activity ion the system of continuous library education.

M. V. Kharionovskaya. The Forms and Methods of Perfection of the Level of Musical Teachers Professional Training in the Refresher Training Institutions 139

The article analyses the necessity of purposeful application of organizational forms of education, that are the outer side of the process of perfection of the musical teachers professional training, and methods, consisting it's inner contents. The review is given to the organizational forms and methods, that are relevant in contemporary practice, and that differ according to the aims of final result.

Pedagogic Education

T. N. Noskova, O. V. Yakovleva. Forming Communicative Competence of Future Teachers with the Use of Information and Communication Technologies 148

The authors give a characteristics of experimentally approved method of forming of communicative competence of students that study at pedagogical institution. Suggested method based on the use of information and communication technologies as well as on the solving of specially selected quasi-professional communication tasks.

R. I. Sungatullina. Teacher's Preparedness to the Activity of Development Mathematic Abilities of Students 152
The author examines scientific and pedagogical bases (content, forms, methods, criteria and indicator) of creating the preparedness of the teacher to the activity of development mathematic abilities of the general school students. There given a model of forming such preparedness in the process of teacher's refresher training.

E. N. Vasilieva. Forming of Educational Needs in the System of Training of Future Teachers of Foreign Language 157
The necessity of purposeful forming of educational needs of future specialists is stressed in the article. The author introduces the model of this process for future teachers of foreign language, were the special place is given to a culturological approach.

M. V. Dedlovskaya. Physical Culture as a Training Discipline of a Specialist in Healthy Lifestyle of School Children 163
The training of a future teacher of a general school is very important for forming a healthy lifestyle of schoolchildren. The article considers the role of the disciple of physical culture in the process of professional teacher training.

Zh. A. Sarvanova. Methodical Direction of Elementary Mathematics Education of the Students of Pedagogical Institution 169
This article considers methodical aspects of the training of future teachers in the course of "Elementary Mathematics". The special attention is given to methodical skills that need to be formed at the students while studying this course.

T. A. Mikheykina. Pedagogical Conditions of Forming Civil Attitude of the High-school Students in the Boarding School-type Institutions 172
The article gives theoretical grounding of pedagogical conditions, promoting effective forming of civil attitude of high-school students. The author stresses the importance of forming such attitude at students, studying in the boarding school type institutions.

Education Psychology

N. V. Litvinenko. Dynamic Peculiarities of Socio-psychological Adaptation of Pupils While the Critical Periods of Their Development 178
The novelty of this work is in the research of dynamic peculiarities of socially-psychological adaptation of pupils on the basis of characteristics complex that reflect the particularities of their social development situation while the age critical periods 7, 11-12 and 15. The research results prove the necessity of factors of socially-psychological adaptation of pupils investigation, that condition the regularities of this process behavior while the critical periods of their development.

N. A. Kozlovskaya, I. S. Morozova. Moral Feeling Formation as a Determinant of Psychologically Healthy Development of Junior Pupil 182
The age of a junior pupil represents the sensitive period. In case the moral feelings are not formed It is considered to be more complicated to deal with problems of moral feeling forming of junior pupils if they are not solved in time. On the basis of experimental research the authors has proved that the level of moral feelings forming and psychological health are two interrelated notions.

N. A. Gorst. Contemporary Knowledge of Biological Individual Structure 187
The work is fulfilled on the basis of studying of morphofunctional and neurodynamic differences in the period of ontogenesis from youth to the early adult age. The author suggests two contemporary constructive models, that are used in practice.

I. A. Narbutovskikh. Image Training as a Means of Development and Diagnostics of Creative Qualities 191
On the basis of approach of considering education as a means of creating individual image the author examined problems of children creativity. Image training is use as a means of creative qualities development and procedure diagnostics.

Pablished in 2007 197

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: http://edumag.mrsu.ru

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Н. В. Гришакова*.
Компьютерная верстка *И. А. Пакшиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*.
Аннотации, перевод *Ю. Н. Сушковой*.

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 07.12.07. Формат 70 Ч 108 1/16.
Усл. печ. л. 18,20. Тираж 500 экз. Заказ № 6539.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430000, Саранск, ул. Большевистская, 68.
http://edumag.mrsu.ru

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430000, Саранск, ул. Советская, 55а.